

Filipe José da Silva Rodrigues

“Quando é que fazemos desenhos a sério?”

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Orientadoras: Professora Doutora Manuela Terrasêca
Professora Paula Soares

Professora cooperante: Leonor Soares
Estágio: Escola Secundária Artística de Soares dos Reis
Porto, 2009

Resumo

Este relatório é uma reflexão fenomenológica sobre factores institucionais, sociológicos e culturais da relação educativa desenvolvida no âmbito do estágio pedagógico no contexto de conclusão do nível 7 (2º ciclo) do Quadro Europeu de Qualificações, pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências de Educação e, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no ano lectivo de 2008/2009. O estágio decorreu na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, na cidade do Porto. Numa das duas escolas estatais portuguesas especializada em ensino secundário artístico existentes em Portugal.

A construção da análise epistemológica do relatório desenvolve-se em torno de duas tendências pedagógicas fundamentais. Através da pedagogia da essência e da pedagogia da existência caracteriza-se a experiência pedagógica e a acção ensino-aprendizagem da área disciplinar de Desenho A.

O pensamento referencial teórico deste relatório situa-se no pensamento de escola cultural e perspectiva social como construções importantes para o papel das Artes Visuais no Ensino Público Português.

A análise compreende a problematização do sistema de ensino das Artes Visuais, a estrutura e organização da Escola Secundária Soares dos Reis, e problemas da relação pedagógica que se transformam na problemática de relação com o saber.

A metodologia de investigação utilizada foi sob a forma de inquérito e desenvolveu-se nas três turmas que acompanhei ao longo do ano lectivo. A frase de uma aluna proferida durante a realização de um exercício da área disciplinar de Desenho A do 12º ano, “Quando é que fazemos desenhos a sério?” potenciou a reflexão do relatório sobre a problemática da acção ensino-aprendizagem.

Résumé

Ce rapport est une réflexion phénoménologique sur les facteurs institutionnels, sociologiques et culturels au niveau de l'éducation, qui a été développé dans le cadre du stage pédagogique lors de la conclusion du cycle d'enseignement de niveau 7 (2^e cycle) dans le cadre européen des qualifications, par l'École de psychologie et des sciences de l'éducation ainsi que par la Faculté des Beaux-Arts, de l' Université de Porto, pour l'année académique 2008/2009.

Le stage a eu lieu à l'École d'Art Soares dos Reis dans la ville de Porto. L'une des deux écoles publiques spécialisées dans l'enseignement secondaire artistique existant au Portugal.

La construction de l'analyse épistémologique de ce rapport est développée autour de deux grandes tendances pédagogiques fondamentales. À partir de la pédagogie de l'essence et de la pédagogie de l'existence, on caractérise l'expérience pédagogique et l'action d'enseignement/apprentissage dans le domaine de l'enseignement du Dessin A. L'idée référentielle théorique de ce rapport se situe au niveau de l'idée d'une école culturelle et la perspective social en tant que constructions importantes au niveau du rôle des arts plastiques dans l'enseignement publique portugais.

Cette analyse inclut la remise en question du système de l'enseignement des arts plastiques, de la structure et de l'organisation de l'Ecole Secondaire Soares dos Reis, ainsi que des problèmes de rapport pédagogique qui deviennent un problème de rapport avec le savoir.

La méthodologie de recherche a été effectuée sous forme d'enquête et a été développée dans les trois classes que j'ai accompagnées tout au long de l'année scolaire. La phrase d'une étudiante au cours d'un exercice de Dessin A de 12^{ème} année « Quand allons-nous faire de vrais dessins ? », nous a susciter à la réflexion sur un rapport à propos des problèmes de l'action de l'enseignement/apprentissage.

Abstract

This report is a phenomenological reflection on the institutional, sociological and cultural factors of the educational relationship developed within the context of the pedagogical traineeship for level 7 completion of the European Qualifications Framework, obtained from the Faculty of Psychology and Educational Sciences and Faculty of Fine Arts of the University of Porto, in the school year of 2008-09. The traineeship took place at the Secondary School of Arts Soares dos Reis, in Oporto. One of the only two Portuguese state secondary schools specializing in teaching arts in Portugal.

The construction of the epistemological analysis of this report is developed around two key educational trends. The pedagogical experience and learning-by-action education in the subject area of Design A is characterized through the teaching of essence and existence. The theoretical framework of this report lies in the school of thought and cultural perspective as relevant social constructions to the role of Visual Arts in the Portuguese public education system.

The analysis includes the questioning of the Visual Arts education system, the structure and organization of the Secondary School Soares dos Reis, and pedagogical questions that become problematic in relation to knowledge. The research methodology used took the shape of a survey and was developed in the three school groups which I attended throughout the school year. It was the question asked by a student during an exercise held at one of the Design classes of the 12th grade: "When do we draw for real?" that originated this report's reflection on the problems of learning-by-action education.

Agradecimentos

Aos professores: Manuela Terrasêca, Natércia Pacheco, Paula Soares, Leonor Soares e José Paiva um muito obrigado pelo apoio e dedicação.

Agradeço à Daniela Fernandes e Cláudia Lopes pela amizade, e pelos desenhos a sério.

Índice

Resumo	3
Résumé	4
Abstract	5
Agradecimentos	6
Índice	7
Índice de anexos	8
 Introdução	 9
 1ª Parte	
Breve caracterização do meio envolvente	11
A Escola	
Resenha histórica da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis	13
Caracterização do meio escolar	15
Caracterização do estabelecimento de ensino	16
Oferta Educativa /cursos artísticos	19
Projecto educativo e regulamento interno	22
Integração no meio escolar	24
 2ª Parte	
O desenho	
Reflexão sobre a disciplina de Desenho A	30
O programa da disciplina de Desenho A	43
Organigrama do programa e didáctica de desenho A	46
As finalidades do programa de Desenho A	46
Os objectivos do programa de Desenho A	47
Orientações da relação pedagógica pelo Ministério da Educação	48
Competências e avaliação definidas pelo Ministério da Educação	54
Planificação anual do programa de Desenho A proposto pelo Ministério	57
 As turmas	
Caracterização geral	58
Caracterização da turma 12º C1	59
Programação/ Planificação	60
A unidade zero	63
A leccionação	71
Sinopse do exercício leccionado	72
Principais conteúdos a dominar no exercício	73
A avaliação	73
Instrumentos de avaliação	73
Objectos de avaliação do exercício	74
Parâmetros específicos de avaliação	74
Acção ensino-aprendizagem	75
Plano de aula nº1	78
Enunciado do exercício: “Limite, reconhecimento e transformação”	80
A leccionação da segunda aula	81
Plano de aula nº2	84
Reflexões pedagógicas	85
 Conclusão	
“Quando é que fazemos desenhos a sério?”	96
 Bibliografia	 105

Índice de anexos

Anexo I. Enunciado do primeiro exercício.

Anexo II. Enunciado do segundo exercício.

Anexo III. Enunciado do diário gráfico.

Anexo IV. Desdobrável da proposta “Encontros com o Desenho”.

Cartaz: “A palavra e a imagem”.

Cartaz do Debate: “A palavra e a imagem”.

Anexo V. Fotografias da palestra: “A palavra e a imagem”.

Anexo VI. Inquérito realizado e gráficos dos resultados.

Introdução

O presente relatório é uma reflexão sobre o território físico e simbólico do espaço de acção da Escola, elaborado no âmbito do estágio pedagógico no contexto de conclusão do nível 7 (2º ciclo) do Quadro Europeu de Qualificações, pelas Faculdades de Psicologia e de Ciências de Educação e, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, no ano lectivo de 2008/2009. O estágio foi realizado na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, na cidade do Porto.

O relatório é uma reflexão fenomenológica sobre a importância do ensino das Artes Visuais, no contexto do ensino público português, não é um relato descritivo e imitativo da realidade que encontrei. O problema do estudo que surgiu ao longo do estágio pedagógico foi perspectivado segundo uma consciência histórica das diferentes posições e correntes pedagógicas ocidentais. A reflexão tem um sentido filosófico inerente à complementaridade entre as duas tendências pedagógicas fundamentais, a pedagogia da essência e a pedagogia da existência. O enquadramento referencial para os problemas da acção educativa que se transformaram na problemática da reflexão situa-se no campo da relação pedagógica e da interacção entre: professor, saber e aluno.

A partir de uma frase de uma aluna “Quando é que fazemos desenhos a sério?”, durante a realização de um exercício numa aula da disciplina de Desenho do 12º ano de escolaridade, desenvolvi a problemática das relações pedagógicas numa situação pedagógica. Deste modo, a reflexão numa primeira parte está relacionada com os factores institucionais, sociológicos e culturais da escola onde realizei o estágio.

É o relato da minha integração no meio escolar e uma análise sobre o envolvimento mais distante, que condiciona o processo ensino/aprendizagem, mas não interage directamente com este. Os elementos que constituem esse envolvimento são: as condições locais da educação, as condições de aprendizagem e a gestão de equipamentos. Ao domínio das condições locais da educação pertencem: a caracterização do micro meio, a caracterização do estabelecimento de ensino, e comunidade escolar (alunos, equipa docente, funcionários, encarregados de educação, associação de pais). As condições de aprendizagem estão relacionadas com o espaço interior e exterior da escola, com o estado de conservação, com as possibilidades de alteração e de utilização dos espaços, e condições de segurança.

Por sua vez, a gestão de equipamentos está relacionada com o material suficiente ou insuficiente para a abordagem da globalidade dos conteúdos programáticos, e com possibilidades de utilização e de adaptação dos mesmos.

A segunda parte do relatório reporta-se a uma análise sobre a consciência educativa contemporânea no sistema artístico do ensino secundário português. É um pensamento sobre a problematização da estrutura e organização do sistema escolar, que não resulta de um só ponto de vista. Portanto, a minha ideologia clandestina, quaisquer que sejam as boas intenções e a qualidade do meu saber – fazer, como refere Marcel Postic (1990), não prevalece sobre o agente ideológico do sistema, nem vice-versa. A metodologia de investigação utilizada foi sob a forma de inquérito a um conjunto de três turmas que acompanhei e leccionei na disciplina de Desenho do 12ºano. O inquérito apenas contribuí para uma clarificação do conceito que os alunos tinham de “desenho a sério”, e é o resultado de uma situação particular, específica e limitado ao universo das turmas do 12ºano que acompanhei.

Através da construção antropológica de consciência educativa contemporânea de Daniel Hameline (1986, *cit in* Adalberto Dias de Carvalho, 2004) que se perspectiva segundo dois quadros conceptuais: *militante*, *prática* ou *científica*, e de uma ideia de escola cultural, profetizada por Agostinho da Silva (1989, *cit in* Helena Briosos Mota e Margarida Larcher Carvalho, 1996), associada à ideia de cultura como perspectiva de um sistema social caracterizado por Bogdan Suchodolski (2000), analisam-se as competências gerais, transversais e específicas do ciclo de ensino, um programa de uma das áreas curriculares disciplinares que pertence ao grupo das artes visuais nas suas componentes: calendarização, objectivos, orientações, metodologias, conteúdos e todo o processo dos problemas da prática resultantes da acção educativa.

Os problemas da prática estão relacionados com a concepção, o planeamento, a realização e avaliação do acto educativo e com dinâmicas educativas como a relação professor-aluno. Esta segunda parte analisa a generalização da análise teórica da pedagogia institucional, as condições próprias que se criaram no encontro dos intervenientes do acto educativo do qual fui elemento integrante. A problemática remete na teoria a acção ensino - aprendizagem para uma pedagogia da essência (dogmática), e na prática o ensino das artes visuais pertence à pedagogia da existência (natureza). A dimensão cultural pode funcionar como o elo que estabelece a coexistência em harmonia entre as duas orientações pedagógicas dominantes. A cultura de cada região onde a escola se insere, a par de outras instituições educativas, como museus, bibliotecas públicas, e empresas qualificantes, pode ser o elemento congregador da educação formal e educação informal.

1ª Parte

Breve caracterização do meio envolvente

Foi na cidade do Porto, na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis que realizei o estágio pedagógico. A cidade do Porto é o núcleo de uma Área Metropolitana constituída por 9 Municípios. O turismo, o comércio e o sector financeiro, são as actividades tradicionais da cidade. O último estudo que data de 2001 promovido pela Câmara Municipal do Porto e desenvolvido pela Faculdade de Economia da Universidade do Porto sobre a caracterização da base económica da cidade e do espaço envolvente, menciona a emergência de novos sectores económicos da chamada nova geração, floresce o crescimento nos domínios da criatividade, da cultura, das tecnologias da comunicação e da informação.

Em 2003 o número de galerias de arte privadas na cidade do Porto situava-se na ordem de 43, Museus na cidade 29, e o estudo aponta para a existência de 115 Bibliotecas de acesso ao público em geral. Estes valores aumentaram em 2008, a oferta cultural cresceu em muitas áreas, nomeadamente o número de galerias de arte privadas. A cidade tem uma forte componente artística contemporânea e histórica, caracterizada por uma força cultural não subsidiada pelo aparelho do estado. É a segunda cidade do país com mais instituições públicas e privadas culturais, reforçando a existência, necessidade, papel e função da Escola Especializada de Ensino Artístico, a Escola Secundária Artística de Soares dos Reis. No ensino público secundário português, nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais, só existem duas escolas no país com estas ofertas educativas, a Escola Secundária Artística António Arroio na capital do país, Lisboa, e a Escola Secundária Artística de Soares dos Reis. A oferta no ensino artístico secundário em Portugal vocacionada para o ensino e a prática das artes visuais situa-se em dois pólos, no sul e norte do país.

Um estudo de 2001 do Instituto Nacional de Estatística sobre dados estatísticos referentes ao número de habitantes da cidade do Porto, relata que o número de população residente situava-se em 263.131, a esperança de vida 73,1 anos.

A taxa de actividade quantificava-se em 48%. O número de postos de trabalho 220.000 e a população residente empregadora 113.593, significa que quase mais de metade dos trabalhadores residem fora do município. Serão população a residir nos concelhos vizinhos da cidade do Porto.

O sector secundário emprega 24.084 pessoas (21,2%), o sector terciário 89.089 (78,4%) e dentro do sector terciário 49.963 (44%) correspondem a serviços comerciais.

Os dados estatísticos do Ministério da Educação e do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, do ano de 2006/07 referem que existiam 7.896 alunos matriculados na Educação Pré-Escolar, 32.412 alunos no ensino Básico (1º, 2º, 3º ciclos), no ensino Secundário 16.228 e no ensino Superior 53.427 alunos matriculados. Acrescenta-se que o número de estabelecimentos de ensino superior era de 43. Todos estes dados estatísticos podem ser consultados na internet através do site da Câmara Municipal do Porto.

A cidade encontra-se inserida numa área metropolitana servida por todo o tipo de transportes, terrestres, aéreos, fluviais e marítimos (um porto marítimo, aeroporto, estações de caminhos-de-ferro, metro, auto – estradas, vias rápidas), tem uma rede eficiente de transportes públicos e privados, que possibilita uma grande mobilidade para a população que reside e trabalha na cidade.

O Porto tem 20 séculos de existência, é uma cidade com origem no núcleo castrejo pré-romano, do século I d.C., possui uma herança histórica, política, cultural e social muito forte, e teve sempre um papel determinante na construção e no desenvolvimento de Portugal.

”Cidade e país, misturados, confundidos, justapostos. Diluídos em passado e presente, espaço e tempo, lembrança e esquecimento.

Recordação, anseio, aspiração. Do meu quinteiro, com um golpe de asa, avisto a humanidade que melhor conheço: rostos, falas, vultos, sombras, personagens do nosso convívio ou recordação. Actores anónimos, inventores de tradições, herdeiros de culturas, transformam-se, por magia das palavras, em registo de modos de ser e de viver, em descoberta e reconhecimento de uma realidade que nos pertence.”

Hélder Pacheco (1995:9).

A Escola

Resenha histórica da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis

Escola de Desenho Industrial de Faria de Guimarães do Bonfim foi assim que se designou no ano de 1884 a criação oficial da actual Escola Artística de Soares dos Reis. Três anos mais tarde, a escola transfere a sua designação para Escola Industrial Faria de Guimarães, constrói-se um edifício novo que é entregue ao Asilo das raparigas abandonadas, continuando a escola a funcionar num prédio de habitações. Recebe ordem de despejo em 1917 e vai ocupar as antigas instalações do Liceu Alexandre Herculano.

Com a compra de uma Fábrica de Chapéus, na rua da Firmeza nº49, em 1927, a escola ganha novo fôlego permanecendo nesse local até 2008. Dentro deste espaço temporal, em 1948 muda novamente de nome passando a designar-se Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis. Amplia as suas instalações pela primeira vez em 1955, já adequadas ao ensino e, um pouco mais tarde consegue outra ampliação com a expropriação de terrenos adjacentes. No ano de 1974 a escola muda novamente de nome, designando-se Escola Secundária de Soares dos Reis.

Ao longo da sua existência, os cursos proporcionados pela escola acompanham as transformações sociais, culturais e políticas do país.

Os filhos de trabalhadores sem profissão e os operários foram os destinatários dos cursos iniciais nos primeiros 40 anos de ensino.

Hoje, dois séculos volvidos o cenário é completamente diferente, com a massificação do ensino, os alunos que frequentam a escola pertencem na sua maioria à classe média portuguesa.

Os primeiros cursos da escola artística destinados unicamente ao sexo masculino dividiam-se em dois tipos: Cursos de Desenho Elementar e Industrial, e Cursos Complementares. Pintor, Decorador, Tecelão, Formador e Estucador, pertenciam ao Curso de Desenho Elementar e Industrial. Marceneiro, Gravador em Aço, Ourives, Entalhador, Pintor Decorador e Tecelão-Debuxador, correspondiam aos Cursos Complementares.

Os Cursos exclusivos e destinados ao sexo feminino caracterizavam-se de Lavoros: Costureira de Roupa Branca, Bordadora-Rendeira, Modista de Chapéus e Modista de Vestidos.

Mais tarde, em relação ao ano da sua criação, nasce na escola o Curso de Habilitação à Escola de Belas Artes, actual Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Em 1948 introduzem-se os cursos artísticos: Escultura Decorativa, Pintura Decorativa, Cerâmica Decorativa, Cinzelador, Mobiliário Artístico, Gravador de Aço, Cobre e Bronze, e o curso de Desenhador Gravador Litógrafo.

Em 1972/73 a reforma do ensino secundário português introduz os Cursos Gerais e Complementares de Artes Visuais. Imagem, Artes gráficas, Artes do Fogo, Artes dos Tecidos, Equipamento e Decoração, pertencem aos Cursos Complementares da Artes Visuais.

Em 1974, com o 25 de Abril surgem os Cursos Unificados de 7º, 8º e 9º, ditando o fim aos Cursos Gerais. Desaparece a distinção entre ensino técnico e liceal, e a escola passa a chamar-se Escola Secundária de Soares dos Reis.

Em 1986 com a aprovação do Estatuto de Escola Especializada de Ensino Artístico, permitida pela publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, a escola artística pode elaborar pela primeira vez programas educativos, projectos pedagógicos, e definir equipamentos e organização de espaços que permitem definir Cursos Complementares de nível secundário.

Setembro de 2008 a Escola Secundária Artística de Soares dos Reis transfere-se para um novo edifício, com instalações vocacionadas para as disciplinas artísticas e tecnológicas.

Caracterização do meio escolar

A Escola Secundária Artística de Soares dos Reis iniciou o presente ano lectivo 2008/09 num novo espaço escolar, onde funcionou a antiga Escola Secundária Oliveira Martins, entretanto extinta.

Durante 80 anos, a escola Soares dos Reis existiu no edifício de uma antiga fábrica de chapéus, que se situa na mesma freguesia para onde se mudou actualmente.

Com cerca de 35 mil habitantes a freguesia do Bonfim, a que continua a pertencer a Escola Artística, é a mais recente freguesia da cidade.

Surgiu da separação de três freguesias, as freguesias de Santo Ildefonso, Sé e Campanhã. As actividades económicas dominantes na freguesia e na área envolvente do novo espaço escolar são: o sector dos serviços, a banca, e o comércio.

Bonfim foi uma freguesia muito industrializada, podemos ainda encontrar edifícios das antigas fábricas que já se encontram fechadas. É a unida freguesia que mantém traços do século XVIII em duas avenidas com árvores centenárias. Com a particularidade de numa dessas avenidas, a Avenida Rodrigues de Freitas, existir a Faculdade de Belas Artes e a Biblioteca Pública Municipal do Porto. Na área cultural podemos encontrar a Casa – oficina António Carneiro, o Museu Militar e na história da arquitectura, os edifícios de apoio da Fábrica de Manuel Pinto de Azevedo, os fornos da Fábrica de Louça de Massarelos e a Ponte de D. Maria Pia. É também uma freguesia com um elevado número de estabelecimentos de ensino, com equipamentos de saúde, e com vários edifícios religiosos.

Caracterização do estabelecimento de ensino

A escola Secundária Artística de Soares dos Reis apresenta uma arquitectura funcionalista e contemporânea. Em nada se assemelha com a arquitectura existente da maioria das escolas secundárias portuguesas. Os espaços arquitectónicos são amplos, bem estruturados, organizados, anunciando uma cumplicidade entre a luz natural e artificial.

As salas de aula, salas de reuniões, laboratórios e oficinas artísticas têm ambientes de luminosidade próprios de grande qualidade em função da especificidade a que se destinam. As práticas das disciplinas artísticas, as oficinais, a biblioteca, e as salas de multimédia são distintas pela sua essência funcional.

A escola é constituída por dois edifícios, e um terceiro núcleo que é composto pela cantina, ginásio, auditório, biblioteca, e salas para os alunos.

A passagem entre os edifícios acontece através de amplos corredores, envidraçados ao longo do seu pé direito. Os dois primeiros edifícios estão ligados por três corredores. Dois dos corredores tem na sua mediana escadarias totalmente envidraçadas, o maior corredor tem início no hall da entrada principal da escola, passa pelo segundo edifício e termina no último. Este corredor existe no lado oeste do conjunto dos edifícios. Funciona como uma linha recta que une os lados menores de três paralelepípedos.

Os dois primeiros edifícios têm três andares e um jardim interior. O terceiro núcleo é mais baixo que os anteriores.

Visto do exterior como o primeiro andar do edifício dianteiro, o espaço arquitectónico no seu interior assume-se como uma espécie de rés-do-chão, é aqui que encontramos o grande Hall de entrada principal da escola. Acedemos à entrada principal através de uma escadaria que nos dá acesso ao primeiro andar da instituição escolar. O terreno acidentado, com um desnível ascendente proporciona esta visão descentrada: depois de acedermos ao andar temos a sensação que estamos num rés-do-chão porque os restantes edifícios deitam-se no terreno desnivelado. No rés-do-chão funcionam os serviços de administração escolar, a secretaria, a papelaria, a reprografia, a sala dos professores, a sala dos directores de turma, casas de banho, e outros espaços específicos como salas de reuniões e os serviços informáticos. O segundo e terceiro andar é composto por laboratórios, salas de reuniões, gabinetes de diferentes Departamentos das Áreas Disciplinares, salas de aulas comuns e salas vocacionadas para as disciplinas artísticas e casas de banho.

Todas as salas são amplas apresentando duas cores, o branco que surge em dois terços de altura das paredes, a contar do tecto com a mesma cor, e um cinzento de azul cerúleo que se diferencia em dois tons, um mais escuro que existe no chão e outro mais claro que preenche um terço do pé-direito das paredes revestidas com madeira pintada com esta cor.

Na minha opinião a cor foi muito bem escolhida, uma vez que o cinza simbolicamente apresenta-se sempre como uma cor neutra, e aliando-se ao azul cerúleo (simbolicamente é uma cor fria, que se aproxima do verde) representa na teoria um efeito de ambiente imparcial. O azul cerúleo é semelhante ao azul celeste ou verde-mar, é evidente que cada leitor possui um quadro pessoal conceptual e simbólico das cores associado às suas vivências. Segundo Johannes Itten (1996) e as sete problemáticas sobre a cor, podemos considerar que este tipo de cinzento estabelece um contraste de qualidade, quantidade e harmonia proporcionando um ambiente considerado imparcial. Pela sua natureza simbólica a cor cinza traduz confiança e objectividade. Outro autor, John Cage (2000) sobre recentes teorias de harmonia das cores, para além das tradicionais teorias agrupadas em três classes: a teoria musical conhecida por Newtoniana que estabelece a analogia entre o espectro de luz branca e escala musicais; a teoria de Goethe que valoriza a necessidade de existir sempre uma cor primária e a sua complementar para estabelecermos uma relação harmoniosa; e a expressão de sólidas cores de Ostwald; recentemente psicólogos experimentais associaram mais tópicos aos empíricos estudos acrescentando variáveis como espaço físico da cor. O espaço e vazio que se verifica entre a teoria e experiência da cor e a prática moderna de cor, é ocupado pela “synaesthesia” (*idem* 2000:55), que não envolve necessariamente a música, nem sons, mas variações estéticas visuais como a arquitectura. Como vivemos numa época de premonições teóricas com base no caos como estrutura organizacional, a existência de um espaço físico escolar que proporcione um cuidado relativo e, ao mesmo tempo uma absoluta harmonia na percepção visual do espaço arquitectónico da escola, deve ser valorizada e referenciada.

O cinzento azul cerúleo é importante pela essência simbólica e sensação visual.

Por curiosidade acrescento, o azul cerúleo contém cor verde, é a cor que o olho humano identifica em maior quantidade, por isso, as câmaras fotográficas digitais nos seus sensores de imagem apresentam uma camada de filtros coloridos que apresentam as células de cor verdes três vezes em maior quantidade em relação ao vermelho.

Os corredores interiores do primeiro e segundo edifício mantêm estas diferenças de cor, exceptuando o maior corredor comum aos três blocos que apresenta outros materiais e cores mais escuras.

Todas as salas ao nível de material contêm: um videoprojector, um computador, e todo o mobiliário escolar básico necessário. As salas das disciplinas artísticas estão viradas para norte, com a luz ideal para a realização de trabalhos artísticos e possuem todo o tipo de condições e mobiliário principal necessário para as suas práticas (mesas de luz reguláveis, fixas e individuais, cavaletes, lavatórios, estiradores reguláveis, vitrinas, e mobiliário para guardar materiais desde papéis a esculturas). Pode-se dizer que é uma escola ímpar, verdadeiramente contemporânea. Este edifício possui ainda dois espaços para exposições de trabalhos, sobrepostos um ao outro. São exactamente iguais, um existe no primeiro e o outro no segundo andar. Estão precisamente por cima do Hall, e constituem-se em dois rectângulos abertos no meio, funcionando como duas galerias. É um espaço para exposições surpreendente porque não esperamos que exista com esta arquitectura numa escola. Assemelha-se a um pequeno museu, com uma lógica estrutural parecida o Museu Guggenheim (de Nova Iorque), mas em vez de se distribuir em forma oval o espaço é rectangular. O segundo edifício congrega as oficinas, salas de multimédia, casas de banho e todas as salas das disciplinas de Tecnologias, audiovisuais e multimédia. As oficinas estão equipadas com materiais muito diferentes das restantes salas da escola. As paredes revestidas de aglomerado de madeira e cortiça permitem um isolamento acústico. A luz artificial também se distribui de um modo muito específico, conforme o trabalho a realizar, nas bancadas individuais ou com as máquinas industriais. É um ambiente de luz muito diferente das salas onde se realiza trabalho artístico. Cada oficina tem ligação directa com a sala do andar de cima, através de uma escada interior em Caracol. Estas instalações possuem um portão que dá acesso ao exterior, comungando com um jardim exterior comum ao Auditório e Bar. Todas as oficinas e salas de multimédia neste edifício estão voltadas para norte.

Um terceiro núcleo é constituído pela Biblioteca de dois andares, sala dos alunos, e por um espaço que congrega o refeitório, cozinha, bar e pelas instalações gimno-desportivas que se situam por cima deste.

Oferta Educativa

A Escola Secundária Artística de Soares dos Reis, especializada em ensino artístico, actualmente oferece quatro cursos artísticos especializados para o nível de estudos do ensino secundário: Curso de Comunicação Audiovisual, Curso de Design de Comunicação, Curso de Design de Produto e Curso de Produção Artística. Vocacionada para o ensino e a prática das artes visuais, proporciona cursos nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais de nível secundário de educação.

Podem candidatar-se e ingressar nos cursos artísticos especializados, alunos que tenham concluído o 9º ano de escolaridade ou equivalente.

Os cursos funcionam em regime de frequência diurna e nocturna e têm a duração de três anos lectivos, correspondendo ao 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. O 10º ano tem um plano de estudos igual para todos os cursos, incluindo a disciplina de Projecto e Tecnologias.

A relação entre a teoria e a prática é a correspondência através da qual os alunos desenvolvem os seus projectos individuais. A disciplina contempla dois sentidos o projecto e as tecnologias com a intenção de se constituírem numa simbiose entre o saber das artes visuais e o saber fazer das artes visuais. O Projecto diz respeito à aprendizagem de mecanismos, conceitos operativos e processos próprios da metodologia projectual, inclui um estudo das relações históricas, sociais e culturais das áreas de cada um dos cursos.

Em Tecnologias desenvolvem-se competências tecnológicas e técnicas que dizem respeito aos materiais, processos construtivos, instrumentos e práticas. Esta disciplina é comum ao primeiro ano de todos os cursos porque está estruturada, com conteúdos que o plano de estudos considera serem fundamentais, essências, e elementares para todas as áreas. São, por isso, abordados de forma genérica de modo a serem específicos e transversais para um desenvolvimento crítico na área das Artes, do Design e do Audiovisual.

A partir do 11ºano o plano de estudos constitui-se como um espaço privilegiado para o desenvolvimento de projectos de natureza artística, integrando no 12º ano a formação em contexto de trabalho.

A avaliação durante os cursos é realizada sob duas modalidades, Formativa e Sumativa interna e externa. A avaliação Formativa é de natureza qualitativa e decorre ao longo do ano lectivo, a Sumativa é de natureza quantitativa e acontece no fim dos períodos lectivos, e a avaliação Sumativa externa passa-se no fim do curso, no 12º ano, com a realização de exames nacionais para acesso ao ensino superior. São três os exames nacionais que os alunos têm de realizar, no 11º ano à disciplina de Filosofia, e no 12º ano às disciplinas de Português e uma disciplina trienal ou bienal da componente de formação científica.

Portanto, no fim do curso os alunos estão habilitados a prosseguir os estudos no ensino superior ou em cursos de especialização tecnológica, podem também optar pelo mundo laboral. Os cursos conferem um certificado de qualificação profissional de nível 3 e um diploma de conclusão do nível secundário. Elaborados a partir do conceito de currículo nacional, os cursos têm planos de estudos traduzidos num modelo que contempla a componente de formação geral, comum a todos os cursos, a componente de formação científica e uma componente de competências e saberes de formação técnica e artística. A especialização artística é igualmente uma construção da identidade pessoal, social e cultural.

Nos quatro cursos artísticos especializados para o nível de estudos do ensino secundário, os alunos têm de realizar Formação em Contexto de Trabalho (FCT) e no 12º ano de escolaridade obrigatoriamente uma Prova de Aptidão Artística (PAA).

A Formação em Contexto de Trabalho tem de ser em postos de trabalho, ateliês, empresas ou noutras organizações da área de cada curso, e resultar como experiências de trabalho pontuais ou como forma de estágio. Esta formação ainda pode assumir uma integração com a disciplina de Projecto e Tecnologias. A Prova de Aptidão Artística baseia-se na defesa de um projecto, perante um júri, concretizado num produto que tem de ser justificativo de saberes e competências técnico-artísticas adquiridos pelo aluno ao longo da sua formação. Tem de ser acompanhado de um relatório com uma análise crítica sobre o projecto desenvolvido.

Os cursos de frequência nocturna possuem a mesma oferta formativa, por módulos e com planos curriculares adaptados. Os planos de estudo dos cursos sucedem-se a partir do conceito de currículo nacional, são adaptados a esta modalidade de ensino, ensino recorrente, e tem uma estrutura equivalente à dos cursos artísticos especializados, dos cursos científico-humanísticos, e dos cursos tecnológicos.

Neste regime, os cursos e as disciplinas de opção só se realizam de acordo com o número de inscrições de alunos.

A educação de adultos é uma vertente do ensino secundário recorrente, em regime nocturno, com o intuito de permitir conciliar uma actividade profissional e o plano de estudo proporcionado pela instituição escolar.

A oferta no ensino recorrente é constituída por três cursos: cursos artísticos especializados, cursos tecnológicos, e cursos científico-humanísticos. Duram três anos e compreendem duas modalidades de frequência: a modalidade presencial; a avaliação é contínua e a modalidade não presencial; os alunos realizam provas de avaliação.

Estes cursos também conferem um certificado de qualificação profissional de nível 3 e um diploma de conclusão do ensino secundário, com as mesmas possibilidades de prosseguimento de estudos de nível superior, quer no caso dos cursos especializados nos domínios das Artes Visuais e dos Audiovisuais, quer nos cursos tecnológicos.

Dirigem-se a indivíduos com o 9º ano de escolaridade concluído ou equivalente, que pretendam obter uma formação de nível secundário e, conforme o curso, uma qualificação profissional de nível intermédio. Se não possuírem o 9º ano de escolaridade ou equivalente, os candidatos terão de se submeter a uma avaliação diagnóstica para aferir a legitimação de conhecimentos e competências adquiridos em contexto escolar e não-escolar. Desta forma, certifica-se se possuem os requisitos necessários à frequência desta modalidade de ensino.

Projecto Educativo e Regulamento Interno

O Projecto Educativo da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis encontra-se em fase de elaboração, pelo motivo de mudança das instalações escolares. O Projecto Educativo é um documento que enuncia os princípios de orientação e organização para a comunidade educativa. Estabelece uma adequação do sistema educativo à realidade local, perspectivando estratégias que possibilitam melhorar e potenciar as condições organizacionais e escolares. É um documento que participa na construção da autonomia e identidade da escola, deverá contudo, na minha opinião, ter como verdadeiro destino produzir estratégias que possam melhorar as realidades escolares, sociais e culturais dos alunos.

O projecto educativo só pode nascer de um projecto de sociedade. Segundo sociólogos como Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1967, *cit. in* Marcel Postic 1990) não são diferentes aplicações técnicas da psicologia social, nem mudanças na forma de ensinar, nem a aplicação de novas pedagogias que transformam a educação. Já na década de 70, do século XX estes autores afirmavam, que as transformações da educação passariam pela reorganização e reorientação do sistema, formados por uma política de educação que prognosticasse as relações de forças. Não suponham que as modificações exigissem uma total transformação, mas uma mudança parcial do sistema educativo. “Como a determinante da relação educativa é a estrutura da sociedade, (...) nenhum projecto educativo pode viver senão tiver em ligação com um projecto de sociedade” Marcel Postic (1990:31).

O Regulamento Interno é o documento que operacionaliza os princípios de orientação do projecto educativo. Como complemento, descreve o regimento a aplicar a todas as estruturas, serviços e órgãos da Instituição escolar. Toda a comunidade escolar, alunos, docentes, não docentes, pais, encarregados de educação e todos os cidadãos e instituições que utilizam as instalações escolares, devem segundo o próprio documento, conhecer as normas regulamentares. Têm como obrigação cumpri-las, respeitá-las e fazê-las respeitar. O documento é composto por princípios gerais, princípios orientadores, objectivos e princípios gerais de ética. Define o procedimento da escola, de cada um dos seus órgãos de gestão e administração, assim como, o regime de funcionamento das estruturas de orientação e serviços administrativos, técnicos e pedagógicos.

O Regulamento Interno da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis define os deveres e direitos dos membros de toda a Comunidade Escolar com base legal na Lei nº 3/2008 de 18 de Janeiro, do Decreto - Lei nº75/2008 de 22 de Abril e do Decreto - Lei nº 15/2007 de 19 de Janeiro.

Neste momento, analisando o Projecto Educativo transitório verificamos que estão inscritos e frequentam as aulas 679 alunos nos cursos diurnos, 319 são alunos que frequentam o Curso Geral de Artes Visuais (106 alunos do 10º. ano; 95 alunos do 11º. ano; 118 alunos do 12º. ano) e 360 alunos são dos Cursos Tecnológicos (160 alunos do 10º. ano; 73 alunos do 11º.ano; 127 alunos do 12º. ano).

A escola Soares dos Reis totaliza 154 professores no activo, e destes 40% estão destacados, são provisórios e contratados. O grupo de ensino que tem mais professores na escola Artística é o grupo 600 das Artes Visuais, totaliza quase 1/3 do número total de professores. Este é o grupo de ensino onde estou inserido, e também é o grupo que nesta escola pertence a dois departamentos diferentes. Isto acontece pela especificidade das disciplinas que pertencem à área das Artes Visuais. Como podemos verificar no quadro abaixo retirado do regulamento interno da escola Secundária Artística de Soares dos Reis. A disciplina de História da Cultura e das Artes pertence ao departamento das Ciências Sociais e Humanas e todas as outras áreas disciplinares do grupo 600 pertencem ao Departamento de Área de expressão/ representação.

Grupos disciplinares	Departamento
300-Português 320- Francês 330- Inglês 50- Espanhol	Línguas
500 - Matemática 510 – Física e Química 550- Informática	Matemática e Ciências Experimentais
400 / 600 - História da Cultura e das Artes 410 - Filosofia 420- Geografia	Ciências Sociais e Humanas
600-Desenho e Projecto e Tecnologias 600-Desenho e Geometria Descritiva 620- Educação Física 530- Professores das Tecnologias Técnicos Especiais	Área de expressão/ representação

Quadro 1, departamentos da escola Secundária Artística de Soares dos Reis

Integração no meio escolar

Iniciei o estágio pedagógico na Escola Secundária e Artística de Soares dos Reis em finais de Setembro de 2008. Foi a escola que escolhi em primeiro lugar, da lista de escolas onde poderia efectuar o estágio. Para esta escola foram estagiar três professores. No dia da nossa apresentação aos órgãos de gestão da escola e à professora coordenadora do estágio, a professora Leonor Soares, fomos acompanhados por dois professores do curso, pela professora Paula Soares e pelo professor José Paiva. Fomos muito bem recebidos, a professora coordenadora e orientadora de estágio prontificou-se na semana seguinte a realizar connosco uma visita pela escola para conhecermos os espaços escolares, e assim aconteceu.

Sobre a estrutura, organização e mecanismos de funcionamento das instituições escolares secundárias, devo acrescentar que não constituem novidade para mim porque lecciono no grupo 600 das Artes Visuais, há cerca de sete anos.

Isto não invalidou o meu interesse e curiosidade, muito pelo contrário constituiu uma mais-valia poder estagiar numa das duas escolas secundárias especializadas em ensino artístico existentes em Portugal.

O exercício da prática pedagógica foi realizado numa escola que me era completamente desconhecida. Estava inserido numa instituição escolar, numa realidade que não fazia parte da minha rotina diária. Conhecia a importância da instituição externa, o seu contexto geográfico, histórico, e social.

Muitos dos seus alunos são futuros alunos da Faculdade de Belas Artes da universidade do Porto, e acima de tudo pretendem prosseguir estudos superiores numa área artística. Estes factores constituíram uma forte motivação para mim, porque também trabalho como artista-plástico.

Parte da acção que decorria na instituição interna, os mecanismos institucionais, lógicas funcionais, organizacionais e estrutura de poder, tal como já referi, não me era completamente estranha. É de algum modo, uma acção distinta porque se situa numa instituição escolar especialista em ensino artístico.

Nunca entendi que o sentido como se estrutura, organiza e desenvolve a instituição escolar, fosse um movimento linear. A organização (os mecanismos institucionais, lógicas funcionais, organizacionais e estrutura de poder) é complexa, sofisticada e a qualquer momento de análise conclui-se uma nova forma de entendimento.

O jogo dos mecanismos institucionais (o jogo oculto, o jogo institucionalizado, o jogo de poder), as atitudes e comportamentos dos diferentes intervenientes na situação, permitem sempre concluir duplos objectivos conceptuais sobre a instituição, um resultante de uma análise institucional teorizada (que acaba por se afirmar como refere Marcel Postic, uma análise da situação pedagógica como “contra-institucional” e “não anti-institucional”) e uma outra individual, que remete para o quadro conceptual de cada interveniente na situação e existe a tendência de ser considerada progressista. De um modo prático cada interveniente (seja ele: aluno, professor, encarregado de educação, funcionário, etc.), constrói a sua ideia, a sua análise sobre a instituição.

Através de pesquisas-acções e intervenções, fui ao longo do estágio estabelecendo diferentes olhares sobre o jogo (escondido) dos mecanismos institucionais. Compreende-se o duplo sentido da palavra Escola, uma noção institucionalizada, aquilo que o ministério da educação e sociedade civil dizem ou querem que seja, e outra que é própria de cada um. As duas possuem sempre uma carga dogmática aliada a um ideal de escola.

O modo de agir e de reagir na situação educativa é determinado pela percepção que o aluno tem dos seus colegas, do docente e da percepção que o docente tem de cada aluno em particular e dos alunos em geral. Não existiam dúvidas relativamente ao meu papel, na posição que me estava definida na organização social da instituição.

O lugar que ocupei no sistema escolar da instituição assumiu sempre diferentes características em conformidade com diferentes momentos. A minha posição de professor estagiário foi sempre relativa, porque possuiu vários estatutos ao mesmo tempo, que dependiam da minha participação em diferentes situações do sistema.

O estatuto alterava-se conforme a relação social que tinha com os diferentes intervenientes da situação escolar. Foi diferente com os órgãos de gestão, com os professores, com os funcionários e com os alunos. Aos olhos dos órgãos da instituição e de alguns colegas professores pertencentes à escola fui sempre visto como um professor principiante, aprendiz, aluno. Confiro estas palavras com base em situações concretas que me aconteceram. Exemplifico, quando pretendia a obtenção de informações e autorizações junto dos órgãos de gestão, sobre a inscrição individual e aquisição da palavra-chave para o site da escola, afirmou o professor de informática responsável perante a insistência dos professores estagiários em obter a palavra passe: “O conselho executivo tem mais do que se preocupar do que com os estagiários!”.

Não deixo de referir isto, porque também caracteriza os diferentes estatutos e abusos de linguagem e poder relacionados com lugares de exercício de poder.

Sou professor há seis anos e reconheço que não basta dominar a área disciplinar a leccionar. O contributo das ciências da educação para um melhor entendimento sobre as relações sociais, pedagógicas e identidade profissional é demasiado vital para ser oculto. Por isso, esta afirmação de um professor foi despropositada mas reveladora de uma indiferença, e de uma obsessão do uso da técnica da identidade profissional.

Esta indiferença profissional, na minha opinião, tendencialmente invoca um conceito doutrinário e perturbador de dominação de poder de educação e papel atribuído à escola e ao professor.

..."As vivências escolares (...) por um lado são dominadoras, inculcando normas, valores (...) por outro lado propiciam a aquisição de conhecimentos, o desenvolvimento de capacidades e a aprendizagem de práticas emancipadoras (...) a instituição escolar constitui-se num espaço que normaliza, hierarquiza, disciplina, mas também desenvolve o espírito crítico, a auto-responsabilidade e a liberdade", segundo as autoras Manuela Terrasêca e Carlinda Leite (2001:39-40).

Daqui ressalto, mais uma vez, a importância das ciências da educação como área de saber capaz de perspectivar diferentes olhares e análises sobre educação. Deste modo, eu não estaria apto a analisar a atitude indiferente e infeliz de uma afirmação que permanece fechada no tempo da inquisição. Assim, ..."todos vamos ter que ser professores de todos e cada um dos que sabe um pouco mais ensinará os que sabem um pouco menos, quer na alfabetização, quer no entendimento do mundo em que se vive e em que nenhum aspecto deve ficar ignorado" Agostinho da Silva (1996:44)

O meu trabalho profissional não era diferente do que estava a fazer no estágio, por si só constitui uma mais-valia para o próprio sistema educativo ter estagiários com experiência na área em questão.

Esta situação não deixa de ser um óptimo contributo para a minha análise pessoal crítica.

Este exemplo constitui um sintoma da relação social que tive com alguns dos meus pares, invoca características de um sistema de dominação moral de Émile Durkheim (1966 *cit in* Marcel Postic 1990). É revelador da existência de um enraizamento profundo, que o indivíduo detentor de poder deve manifestar-se e realizar-se superior, devendo sempre acima de tudo ser superior.

Estes educadores assumem uma posição de autoridade, actuam em nome do estado demonstrando uma posição social que não detém mais do que um poder moral que é superior a si próprio.

...”Ligações hierárquicas e funcionais introduzidas no estabelecimento influem na natureza das relações entre educadores e educandos” Marcel Postic (1990:13). Imagino que o papel desempenhado por estes professores na acção educativa seja imposto pelo estatuto social, regulado por um espírito de disciplina e por coações morais.

Numa perspectiva sociológica, o sistema educativo é encarado como o aparelho que reproduz a marca da sua sociedade, através da ordem estabelecida pela classe dominante, ou se assim o quisermos pela política dominante. O sistema escolar é um dos aparelhos ideológicos não repressivos do Estado, distinto dos tribunais, do exército, da polícia. Todo o Poder Político utiliza-o como instrumento em seu proveito. “Um verdadeiro professor não pode alhear-se do que há de mais vivo e de mais urgente à sua volta; não há, na verdade maneira de separar uma atitude perante a escola de uma atitude perante o mundo” Agostinho da Silva (1941:13).

É com base num espírito de observação e de análise crítica que acrescento que os docentes entram muitas vezes em circuitos de relações de produção social, sem se aperceberem disso. Quando uma colega professora insinua que por eu ser trabalhador estudante, não estarei numa atitude plena de pedagogo, (não sei se ela se deu conta, consciente ou não da sua atitude e comportamento), mas está a reproduzir uma divisão e categorização técnico-social do trabalho. Estas características de personalidade dos parceiros educativos apresentam uma concepção de vida social, e um organismo de vida económica, baseado nas desigualdades. Um sistema educativo que convoca as desigualdades como modo de consolidar a hierarquia social, presta-se a perpetuar a desigualdade e a prepotência.

“O contacto da escola com a vida tem de se fazer de duas maneiras (...) o mundo que penetra na escola (...) a escola que se dirige ao mundo” (...) ”só é viva a escola que estabelece com o ambiente uma série de trocas, que se deixa penetrar por ele amplamente e por sua vez o penetra e modifica” Agostinho da Silva (2000:280).

As afirmações proferidas assentam numa base moralista, decalcam a divisão em classes, não apenas do ponto de vista técnico, mas também do trabalho social. Estratificam hierarquicamente posições, modos de estar, que reforçam a ideia que ...”a crise dos sistemas educativos prende-se com a crise geral da sociedade que tem as suas raízes na política” Jacques Ardoino (1977, *cit. in* Marcel Postic 1990).

É evidente que o aparelho de Estado contribui para alimentar estas situações.

Felizmente não é esta ideia que prevalece em mim sobre o estatuto, papel e função junto de todo o corpo docente. Na análise que faço das relações reais que tive com outros docentes vivi uma experiência completamente diferente. A começar com a professora orientadora Leonor Soares, sempre foi muito atenciosa no modo como nos orientou, e nunca nos fez sentir que não tínhamos estatuto de professores. Tratou e fez sentir os professores estagiários como seus colegas de grupo.

Teve um papel determinante no desempenho e na orientação da minha acção pedagógica junto dos alunos. Vivi um clima liberal, onde a minha opinião contava. Com a professora Leonor Soares desenvolvi uma maior eficácia na resolução de problemas da prática relacionados com a concepção, o planeamento, a realização e avaliação do acto educativo. Apesar das diferenças de estatuto, não existiu um bloqueio na instauração de diálogos, nem bloqueio na reciprocidade das permutas de conhecimentos.

Sobre o estatuto, papel e função do professor, farei mais referências nas observações de aulas leccionadas por mim. Agora, acrescento que a construção do meu lugar e estatuto está relacionada e esteve sempre relacionada com a construção que realizei do lugar e estatuto do aluno e dos alunos. É uma construção de carácter orgânica, recíproca, depende de factores que não entram numa lógica de hierarquização ditatorial, onde o professor deve manifestar-se e realizar-se como superior. O meu estatuto foi sendo construído e reconhecido pelos alunos através das minhas qualidades “técnicas” que estão, na minha opinião, relacionadas com as minhas qualidades humanas, com o meu desempenho na sala de aula e com a minha participação em actividades fora da sala de aula (organização e participação em actividades extra-curriculares). Julgo que o estatuto de professor me foi reconhecido quando leccionei a primeira aula, e foi nesse momento que percepcionei que a distância na relação entre mim e os alunos diminuía. Deixei de ser o estranho que observava e apoiava as aulas, passando a participar na orientação e partilha de conhecimento, da acção educativa. Ao longo de toda esta experiência sempre conservei a minha autoridade moral e intelectual, mas não impus esta autoridade, coloquei-a sempre ao serviço dos alunos, ou pelo menos tentei sempre colocá-la.

Devo referir que este ano lectivo entrou em vigor um novo estatuto do aluno, com alterações profundas relativamente a regras que estão relacionadas com as faltas dadas pelos alunos.

Houve um acréscimo de mais uma forma de avaliação, intitulada de prova de recuperação, que não trouxe modificações significativas no papel e funções do professor.

Em relação ao exercício da relação social com os funcionários da instituição escolar, foi uma relação de respeito mútuo, regida por princípios gerais de ética. Em alguns momentos os funcionários da secretaria foram mesmo excepcionais no modo como me ajudaram na resolução de problemas burocráticos.

Nunca me senti negligenciado nem tratado como se fosse um estranho. Integrei-me perfeitamente na estrutura social da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis.

Durante o estágio participei em diferentes práticas profissionais relativas à função de docente. Fiz parte do sistema social e organizacional da instituição escolar, cumprindo as funções que me estavam destinadas. Participei observando reuniões de Departamento, reuniões com o grupo de estagiários das Artes Visuais, Conselhos de turma, e a avaliação de um exame de conclusão do ensino secundário de um aluno auto proposto. Experimentei toda a mecânica operacional, normativa e constitucional dos diferentes órgãos de gestão da Escola. Observei a standardização e a hegemonia de procedimentos metodológicos do funcionamento das estruturas de coordenação e organização da instituição escolar, os seus princípios gerais, orientadores e objectivos.

No início, como metodologia ficou estipulado que participaria ao longo do ano lectivo na leccionação, observação e apoio de leccionação da disciplina de Desenho A do 12ºano. Esta participação foi em três turmas do 12º ano atribuídas à professora Leonor Soares. De qualquer modo também observei outras áreas disciplinares que pertencem ao meu grupo de ensino, tais como: aulas da disciplina de Desenho e Geometria Descritiva, da disciplina de Projecto e Tecnologias, e das Tecnologias de Multimédia.

De todas as actividades em que participei, neste relatório realço três momentos; a leccionação de duas aulas, uma reflexão sobre uma frase proferida por uma aluna durante uma aula de desenho A: -“Quando é que fazemos desenhos a sério?” e a organização e realização de uma actividade extra curricular desenvolvida por todo o grupo de professores estagiários das Artes visuais, na área disciplinar do Desenho A. As excelentes condições das instalações escolares (as salas de aula, e o auditório) da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis contribuíram positivamente para a realização da minha formação enquanto pedagogo.

O que me agradou bastante, pois favoreciam o meu papel de professor no processo de ensino aprendizagem e beneficiava o processo de aprendizagem dos alunos. Possibilitou para os alunos, circunstâncias excelentes para uma boa vivência e experiência enriquecedora.

Destaco estas actividades desenvolvidas pelo distinto carácter pedagógico que existiu nos três actos educativos. A acção ensino-aprendizagem desenvolveu-se segundo modos de trabalho pedagógico muito distintos entre si. Utilizei diferentes formas de relação com o saber, na acção educativa.

A consciência contemporânea permite criar opções e percursos para uma pedagogia que não é refém de uma só tendência fundamental. A educação dos nossos dias ...”desprovida do idealismo dos projectos políticos”... tem o desafio de ...”evitar o enclausuramento ideológico em que a sociedade de comunicação e da aprendizagem nos encerrará por força da sua lógica de globalização dos espaços e de totalização dos sentidos” Adalberto Dias de Carvalho (2004:23). A acção educativa deverá, segundo o mesmo autor, ser irredutível na promoção da ...”imprevisibilidade que caracteriza a essência da inovação” (*idem* 2004:23). Ainda elege a importância da inovação e o poder da criatividade na promoção da formação e da educação.

Com base nesta ideia, selecionei três acções onde pude gerir e transformar o contexto de trabalho que me estava destinado.

Reflexão sobre a disciplina de Desenho A

A disciplina de Desenho A faz parte do curso científico-humanístico de Artes Visuais, e pertence ao currículo do 10º, 11º e 12º ano. Os cursos Tecnológicos de Multimédia e de Equipamento têm a variante B, Desenho B que é do domínio do currículo do 10º, 11º e 12º ano, o Desenho C é área integrante do 12ºano do Curso Geral de Ciências e Tecnologias.

Segundo o ministério de educação portuguesa, o programa de Desenho A, tem como finalidade ...”objectivos globais de aquisição de uma eficácia pelo desenho a um nível pré-profissional e intermédio. Dominar, perceber e comunicar, de modo eficiente, através dos meios expressivos do desenho” (Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, 2001:2).

Afirmam que o desenho:

...”é forma universal de conhecer e comunicar. Integrando as áreas do saber, actua na aquisição e na produção de conhecimento: traduz-se em mapas, esquemas, espécimes; concretiza planos, antecipa objectos, interroga-nos sob a forma de testemunho artístico. Nas suas variantes, vive, e faz criar, quer como testemunho de um passado, quer como intermediário do futuro. É área estruturadora de muitas outras áreas de exercício profissional, que nela se baseiam ou que do seu exercício partem. Por ser essencial à criação, concepção, projectação, ou comunicação, (...) está na linha de formação comum aos profissionais das áreas de artes plásticas, design e arquitectura, ou ainda da área nova dos interfaces virtuais, novas tecnologias, internet, e edição de conteúdos multimédia. (*idem*, 2001:2)

O documento continua a referir:

...”desenho não é apenas aptidão de expressão ou área de investigação nos mecanismos de percepção, de figuração, ou de interpretação; é também forma de reagir, é atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante. Marca ontologicamente o jovem estudante no sentido em que concorre para que este venha a ser um profissional responsabilizado perante a mais-valia com que a proposta gráfica enriquece a dinâmica social; se torne mais capaz de ver criticamente e de intervir, na interacção cultural. Disciplina motivadora é motriz quanto à capitalização das novas gerações: área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade, sem oprimir ou ultrapassar as complexidades crescentes e em conflito que caracterizam a sociedade.

Do mesmo modo o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atracção que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional. A exploração proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da arte» foi posta em prática, no seguimento do que apontaram e puseram na ordem do dia diferentes autores. Numa época de mutações abundante em desafios e incertezas complexas, o desenho assume-se, hoje, como piloto na área emergente da «educação para a cidadania». A sua pedagogia é geradora de posturas, de debates, de crítica, de exposições, de confrontos. Estimula o desenvolvimento estético e apura o sentido da qualidade na apreciação ou recriação da forma. Mercê da «naturalidade» do desenho, intrínseca por ser também área de projecção íntima, surge no estudante a interiorização da aceitação da diferença e a abertura à inovação, intermediada pelo exercício esclarecido e humanista da sua didáctica” (*idem*, 2001:3).

A primeira observação que faço diz respeito à ideia global que se faz do Desenho.

O Desenho engloba tudo, o Desenho está para tudo. Do ponto de vista de uma análise institucional, as palavras do Ministério da Educação Português, fruto de uma comissão especialista em artes visuais, criam um conceito de Desenho globalizado, ao qual atribuem a principal característica de se constituir como estruturador e comum em diferentes áreas (desde as artes às novas tecnologias). Esta ideia que o Desenho está para tudo, reflecte-se na inclusão do Desenho numa variante C do Curso Geral de Ciências e Tecnologias.

Do ponto de vista histórico o mundo tem propensão a pensar-se como globalizado, pelas trocas comerciais, políticas. O Desenho como forma de pensamento e Arte sempre foi globalizado pelas trocas culturais, a História não é outra coisa senão a globalização do mundo em si mesmo.

O famoso desenho do *Rinoceronte* de 1515 de Albrecht Dürer, é o resultado de um mundo já com tendência a pensar-se como um só. Em 1515, o Rei de Portugal, D. Manuel I envia um rinoceronte para presentear o Papa Leão X. O barco que transportava o rinoceronte afunda-se na travessia em direcção a Roma. Existe uma tendência nalguns autores afirmarem que Albrecht Dürer não viu com os seus próprios olhos o paquiderme, criando uma gravura com base em relatos. Segundo os mesmos, o animal apresenta “anomalias anatómicas”, devido a esse facto. A imagem científica, ou a descrição enfabulada criada por Albrecht Dürer apresenta uma semelhança anatómica com o rinoceronte. Conforme a opinião de outros autores dificilmente se concebia através de relatos. O mundo nesse momento estaria mais uniformizado, mais idêntico a si mesmo, ao nível da comunicação, da informação, da cultura e saber, já se encontrava globalizado. O paradigma da globalidade arrasta consigo a perda das características essenciais e singulares de uma dada referência conceptual e cultural local, reduzindo a especificidade de um produto cultural numa normatividade, ou vulgaridade.

A globalização como paradigma emergente foi uma consequência do desenvolvimento tecnológico que se processou a partir dos anos 80 do século XX. Há um crescimento na informática, nas telecomunicações e em segundo lugar presenciamos uma standardização dos poderes reguladores habituais dos estados ocidentais.

Gerou-se um poder macroeconómico através de uma lógica habitual dos poderes tradicionais do estado. O mundo passa a assistir a dois conceitos, Globalização e Internacionalização.

A Internacionalização ainda é controlada por poderes tradicionais de estado e nunca pode rivalizar com a Globalização porque esta não possui fronteiras, nem tem limites. O Capitalismo ultraliberal derruba a lógica actual do Oriente, dos estados ligados à Religião.

E, com a ditadura do mercado, o comércio livre, as altas tecnologias da comunicação, o mundo transforma-se naquilo que Karl Marx criticou de o “fetiche da mercadoria”.

O paradoxo destas transformações é ...”que no momento em que o mundo tem tendência a pensar-se como um só (...) nos seus comportamentos de base, de tipo económico, de tipo financeiro, de tipo comunicacional, neste momento em que tudo parece conjugar-se (...) numa era mais consensual, menos conflitual” Eduardo Lourenço (2003:87), dá-se um acontecimento mundial, simbólico que coloca em causa a própria mundialização. A queda das Torres Gémeas. E, “o mundo perdeu a sua capacidade de se fazer mundo” Jean-Luc Nancy (2002:16), pelo confronto de duas figuras de valor absoluto, o espírito de capitalismo monetário e outra de capitalismo histórico. Entre outros autores, Samuel Huntington em 1993 já referenciava no seu livro “O Choque de Civilizações” a inevitabilidade de um confronto de civilizações.

O Desenho não pode ser concebido na sua finalidade com um quadro de referência conceptual enraizado numa lógica de globalização. Porque, de um lado existe o Desenho que pode ser linguagem universal, pelo seu capital histórico; por outro lado, enquanto conceito e medida financiadora de outras áreas conjugado como normativo, perde a capacidade de se desenvolver como expressão de projecto.

A sedução formal do discurso institucional transforma o próprio discurso através da sua análise em contra-institucional.

A submissão de uma forma de discurso numa lógica do virtual, que pertence à época em que vivemos da transfiguração técnica do mundo, faz com que o conceito de Desenho morra de “excesso de peso”, por um desregramento em querer estar em tudo. É uma ideia de dominação pela técnica. De fazer do Desenho um mero utensílio técnico e não reflexivo. A essência do Desenho está para os instrumentos mais clássicos que possam existir, “carvão e papel”, nesta perspectiva o Desenho é expressão do corpo, pelo corpo. A pressão manual através da mão cria momentos de expressão no traço incomparáveis a um desenho realizado no computador.

O texto ainda aponta que Desenho é “atração que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional”, isto ocorre numa incorrecção lexical, utilizam conceitos das ciências exactas, próprios de uma linguagem científica das ciências física – química, anulando a linguagem do Desenho.

Não se potencializa o Desenho através da sua própria representação. Caracterizam o espírito do Desenho como uma força em potência. A potência é a figura do “mal infinito”, segundo Hegel, quer cada vez mais poder, nunca se actualiza num estado de satisfação consigo mesma, quer sempre mais, jamais se realiza.

O Desenho não é atracção, “é uma totalidade de sentido” como diz Jean-Luc Nancy (2002:30), uma totalidade de sentido como o Mundo. Tudo o que nos rodeia é um lugar habitável. O Desenho é um lugar habitável para todas as pessoas, porque as pessoas são Mundo. Se as forças de organizações escolares desconhecem a significação Desenho, por um alheamento ou ignorância, não podem desagregar o próprio Desenho através de uma razão económica pura e tecnológica. “A linguagem da globalização é sucção de toda a forma Mundo do Mundo” (*idem*, 2002:53), porquê? Porque cada vez mais querem ser mais razão e poder único sempre em potência.

O documento só potencia a finalidade de Desenho.

A própria falência do conceito global está no uso ideológico da globalização que consiste em pensar que o mundo já está globalizado.

Esta tendência para pensar o Desenho como elemento corrente aplicado a diferentes áreas específicas, é transformar o Desenho numa artificialidade e numa simulação.

Não é difícil definir a identidade de Desenho. A sua própria história e tradição traduzem o Desenho como o processo ao serviço da acção do pensamento. Ele pode ser elemento estruturante como linguagem mãe. Pela sua morfologia o Desenho é a linguagem do pensamento, por isso, é universal.

Possui um léxico próprio, uma gramática e uma linguagem com diferentes “sotaques”. Os “sotaques” têm relação directa com as diferentes especificidades de cada área.

O Desenho não pode servir do mesmo modo as tecnologias, a matemática, ou as artes visuais. Tendencialmente a essência do Desenho está mais próxima de uma ideia de existência do que dogmática. Como instrumento do pensamento deve ser universal, mas aplicado em diferentes áreas deverá assumir uma metamorfose para ser parte integrante da especificidade de cada área do saber.

O discurso da definição de Desenho pelo Ministério da Educação emprega palavras como: ...”forma de reagir (...) atitude perante o mundo que se pretende atenta, exigente, construtiva e liderante (...) marca ontologicamente o jovem estudante que concorre para que este venha a ser um profissional”, não se trata de concorrer, não se trata de um mercado económico, nem de uma bolsa de valores financeiros.

O Desenho é ...”elaboração mental, o desenvolvimento de ideias e a descoberta do que ainda desconhecemos de nós mesmos (...) o Desenho não é realizado como algo que prepara” uma escultura ou pintura “mas como meio que favorece os seus desenvolvimentos, como um levantamento projectivo do interior para o exterior” Alberto Carneiro (2001:34).

O Desenho não é só forma de reagir é também, forma de provocar reacções.

O Desenho não é exterior porque reage, é interior porque promove a mudança.

Não pretendo fazer ...”surgir uma reivindicação de tipo arcaizante” para uma finalidade de Desenho (...) de uma ordem étnica, (...) o desejo de ser, e perseverar naquilo que se é” como refere Eduardo Lourenço (2003:88), mas reforçar e lembrar que existe um campo do Desenho em duas vertentes diferentes: o *disegno interno* e o *disegno esterno*, tal como definiu Federico Zuccaro (1607). Um é forma sem corpo, conceito pensado na mente o outro a realização do corpo da ideia. O Desenho tem estas duas propriedades mas acima de tudo “é uma escrita do corpo que revela o mais íntimo dele” Alberto Carneiro (2001:34).

Se o Desenho é tão necessário e estruturante na formação social dos alunos, ele deveria ser parte curricular desde o primeiro ciclo, e no 9ºano de escolaridade a disciplina de Educação Visual não deveria ser de opção.

O Desenho como forma ...“proposta para o ensino secundário é o complemento dos anos anteriores em que a «educação através da Arte» foi posta em prática” (anuncia o documento), isto não corresponde de nenhum modo ao que se passa na realidade, não existe educação pela arte nos ciclos de ensino antecedentes ao ensino secundário. A educação pela arte não existe nem nas sombras dos currículos do 3º, 2º e 1ºciclo (AEC’S).

O Desenho só se constitui como arte autónoma no mundo artístico a partir do Renascimento. Sempre complementou a pintura, a escultura como projecto da pessoa, processo de concepção e desenvolveu-se como um meio para comunicar o projecto de outras áreas. No actual ensino português não existe mais nenhuma disciplina artística para além do Desenho, todas as outras formas de expressão plástica são inexistentes. Afirmar que existe educação pela arte no 1º, 2º e 3º ciclo é relativizar o papel da Arte e menosprezar a quantidade de desempregados profissionais formados pelas Faculdades de Belas Artes. Estes deveriam ser os orientadores da educação através da Arte, porque são formados cientificamente como investigadores por universidades clássicas e não como técnicos.

É de realçar a valorização que o documento confere à acção ensino-aprendizagem, que deverá ter um sentido existencialista, próxima de uma noção de vida. Seria na minha opinião, necessário definir com maior exactidão o que querem dizer com criador/autor, e qual é o credo em relação à definição de currículo oculto.

“Na aula de desenho são propostos modos de olhar o mundo capazes de perscrutar as suas aparências e estereótipos. Aqui, como no resto, o papel do professor caracteriza-se pela acção insubstituível, quer nalguma estruturação por «ambiente e contágio» do pensamento e do agir comunicativo, quer pelo que se explora a nível curricular e programático, quer ainda pela acção como criador/autor, gerando ambiente oficial que se pode caracterizar dentro do chamado «currículo oculto» no melhor dos seus sentidos; e, ainda, evitando inibir potencialidades («currículo omissivo ou nulo»)” (Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, 2001:3).

A orientação que se atribui ao papel do docente é que pode e deve explorar criativamente (como criador/autor) o programa e currículo no sentido de gerar um ambiente oficial sem liquidar o “currículo oculto”. Este novelo de citações de que pode tudo, não esclarece objectivamente que o programa de Desenho A deve ser leccionado com intersecção de diferentes conteúdos. Julgo que o discurso deveria ser mais preciso, mais uma vez, as palavras são marcadas por uma demasiada pertinência que quer englobar tudo, como se a acção fosse neoliberal, própria de uma estratégia geopolítica. Aparentemente apontam-se diferentes modos de trabalho pedagógico, ou pelo menos o discurso instituído esboça essa ideia quando se refere a criador/autor. Na teoria, o docente pode orientar criativamente o programa, mas as finalidades e conteúdos programáticos são muito específicos, tornando difícil alterar as orientações oficiais. Ora, sugerem-se ideias vagas de modos de trabalho pedagógico de orientação pessoal e até de inserção pessoal, quando dizem “evitando inibir potencialidades” e quando afirmam que o “desenho é uma área disciplinar dinâmica esquiva a sistematizações rígidas ou permanentes”, ora os modos de trabalho não são mais do que da ordem transmissiva, portanto normativos, quando refere o Ministério que existem conteúdos que são para sensibilizar, e outros para aprofundar.

Cria uma situação normativa, cria taxonomias, etapas de ensino que não encaixam numa ideia de orientação pessoal, porque não questiona quais as questões que os alunos querem aprofundar ou apenas serem sensibilizados. Na leitura que faço do programa encontro uma verdadeira regulação, que estabelece um conjunto de aprendizagem e etapas de ensino, naturais de uma excessiva directividade, naturais de técnicas em função de um objectivo específico.

O carácter da acção do papel de docente como criador/autor, tanto aponta para estarmos a falar de um docente/artista-plástico como de um docente/agente do sistema. Se for, o docente/artista-plástico a inclinação do plano é estarmos perante um professor investigador. Um criador e autor que são propensos a não se apresentam à luz de uma metodologia de investigação instituída. Tendencialmente podem caracterizar-se por utilizarem diferentes métodos de ensino-aprendizagem, diferentes modos de trabalho pedagógico, que conjugam em si mesmo as noções de “poder” e “impoder” (Michel Foucault, 1976).

Utilizando a noção de impoder de Foucault no docente/agente do sistema, tenderá a observar este como alguém que desempenha o papel de um tecnocrata ao serviço do Poder Politico Educativo Instituído, e vive orgulhosamente do seu estatuto.

A relação de poder que qualquer um destes docentes tem no regimento do Programa e Currículo caracterizam-se, segundo o modelo de centro de poder de Michel Foucault, pela sua potência, indiscernibilidade e impotência. Os centros de poder caracterizam-se por aquilo que se lhes escapa (Michel Foucault, 1976:265), são perigosos pela sua zona de impotência, e pela tentativa de qualquer poder tentar controlar essa impotência. Michel Foucault chama-lhe lógica molar, porque esta linha de poder tem um aspecto molecular, conjugando duas noções, poder e impoder.

O criador/autor, ou docente/agente do sistema, ou docente/artista-plástico são ambos segmentarizados: Binariamente, Circularmente e Linearmente.

Os segmentarizados Binariamente estão entre masculino/feminino, velhos/novos, essências/existência; os segmentarizados Circularmente estão caracterizados segundos: primeiro está a família, segundo bairro, terceiro cidade, país e por aí fora. Os segmentarizados Linearmente são indivíduos encaixados em contextos diferentes, por exemplo: ora são Docentes num contexto, e desempregados noutro, são indivíduos com mais do que um estatuto conforme as situações sociais.

A diferença entre as duas categorias de docente está no aspecto molecular que se relaciona com um outro termo, o chamado “fluxo quântico”.

Segundo Stenhouse (1985 *cit. in* LEITE, Carlinda, & TERRASÊCA, Manuela, 2001) o professor deve assumir-se como investigador da educação porque detém as aulas a seu cargo. Dificilmente para Stenhouse se perspectivam teorias no campo de investigação que não impliquem uma aplicação ou participação do professor.

Revela-se um número de objecções, ou fragilidades ao professor investigador.

Destacando-se:

...”uma primeira objecção consiste no facto de um professor estabelecer a base da sua capacidade de investigação mediante o desenvolvimento de estratégias de observação (...) através de uma arte consciente é capaz de utilizar-se a si mesmo como instrumento da sua investigação. A segunda objecção tem a ver com a implicação dos professores na acção desenvolvida na escola ou na aula, o que lhes proporciona um interesse pelas descobertas da investigação, mas os condena a serem parciais. Esta não é (...) uma objecção sólida (...) a dedicação dos investigadores profissionais às suas teorias é uma fonte mais grave de parcialidade”...(idem, 2001:60)

Tendencialmente na área disciplinar do grupo das Artes Visuais os professores são formados pelas Faculdades de Belas Artes. Supostamente as suas capacidades de investigação artísticas/educativas desenvolvem-se estrategicamente entre a acção desenvolvida na escola e no mundo artístico exterior. A questão da parcialidade já não se coloca tanto neste caso. Existe, a propensão de o professor investigador da área das artes visuais observar a acção escolar artística no plano interior e exterior. Poderá viver numa disposição de papéis no espaço exterior à comunidade escolar, entre o ser observador ou actor activo no campo de produção artística. Como a inclinação, é não pertencer exclusivamente a um campo de investigação (só “investigação artística”, ou só “investigação pedagógica”), não permanece apenas dedicado ao espaço da aula ou espaço escolar. Pertence também ao espaço artístico de vida exterior à escola. O pendor será fazer da essência da aprendizagem que é individual e singular, a própria noção de vida. É necessário explicar que ser criador/autor (docente/artista ou docente/investigador) não implica permanecer agente do poder económico. ...“Em certo número de casos, a investigação docente desenvolve-se quando alguém se submete a um trabalho, como resposta a uma crise ou a um insucesso” (*idem*, 2001:61). Tendencialmente no caso dos professores das Artes Visuais, a investigação torna-se necessária pela constante actualização de técnicas e meios que permitam criar condições para escutar e orientar o aluno. O aluno desenvolve-se e inventa a sua própria aprendizagem. Numa área criativa é supostamente necessário estimular a criatividade e a capacidade de invenção para o outro desocultar a luz da sua aprendizagem.

O contributo de investigações de docentes/artistas com êxito em criações de estratégias e modelos técnicos de condições de aprendizagens dos alunos é visível através dos trabalhos científicos de Betty Edwards, e na redescoberta do

“Conhecimento Secreto” revelado por David Hockney. O que diríamos nós da figura enigmática de Banksy?

Longe de ser um agente de sistema político ou económico tem influenciado culturalmente aprendizagens por todo o mundo artístico.

A “prática artística” pode ter a propensão de transformar o docente num investigador menos vulnerável à ideia de distância da prática. ...”Em geral, o investigador profissional parece-me mais vulnerável, devido à sua distância da prática”...(idem, 2001:61).

Como pode um professor de desenho explicar a execução prática e técnica de um determinado exercício de desenho se não possui hábitos de investigação, ou prática de execução de Desenho? Se não desenha, tende necessariamente a transforma-se num teórico, num doutrinário demasiado distante da prática que lhe permitirá desenvolver interesses e estratégias de investigação.

Trata-se apenas de observar a questão dos professores investigadores através da estrutura reflexiva de noção de poder de Foucault.

Não se pretende construir uma ideia de finalidade própria de uma construção teológica. Por relação a um fim, a construção teológica representa uma ideia determinista e fatalista. Sugere uma ideia de progresso. Qualquer desenvolvimento dos professores como investigadores não pertence ao lugar de uma teologia, os professores investigadores realizam-se em si mesmos, realizam-se nas suas potencialidade como nos sugere Foucault. Conjugando noções de poder e impoder.

Utilizando outra ideia de Gilles Deleuze & Felix Guattari (2006) podemos referir que o lugar de um professor investigador das Artes Visuais é de uma ordem “rizomática”.

Um rizoma “é uma espécie” de tubérculo (não é bem isto, mas aproxima-se desta ideia).

“Um rizoma não começa e não acaba, está sempre no meio entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo «ser», mas o rizoma tem por tecido a conjunção «e...e...e». Há nesta conjunção bastante força para sacudir e desenraizar o verbo ser. Onde é que vão? Onde partem? Onde é que querem chegar? São questões bem inúteis. Fazer tábua rasa, partir ou voltar a partir do erro, procurar um fundamento, implica uma falsa concepção da viagem e do movimento (metódico, pedagógico, iniciático, simbólico...)”. Gilles Deleuze & Felix Guattari (2006:61)

Importa reforçar a ideia, que tendencialmente os professores independentemente da área disciplinar a que pertencem, devem conhecer o saber das ciências educativas para desenvolverem programas de investigação.

Utilizando uma ordem linguística, segundo Foucault, o professor/agente do sistema coloca-se numa estrutura de ausência. O que primeiro vemos é o seu significado, a ordem do seu significado é de uma estrutura de ausência. Através de uma organização da semiologia, ou melhor, tendencialmente numa disposição linguística os conceitos definem-se por palavras, um signo é algo que está em vez de uma outra coisa. A propensão do professor de Artes Visuais que encarna o papel de agente do sistema, é tender para algo que está em vez da dialéctica e experiência educativa de um professor investigador. Deste modo, o fluxo quântico pertence ao docente/artista-plástico e, manifesta um sentido rizomático:

...”esse sentido rizomático, souberam mover-se entre as coisas, instaurar uma lógica *du E*, derrubar a ontologia, destituir o fundamento, anular fim e começo. Souberam fazer uma pragmática. É que o meio não é, absolutamente nada, uma média, é pelo contrário, o lugar onde as coisas tomam velocidade. *Entre* as coisas não design uma relação localizável que vá de uma à outra e reciprocamente, mas uma direcção perpendicular, um movimento transversal que as arrasta uma *e* outra, ribeiro sem princípio nem fim, que rói as duas margens e toma velocidade no meio”.

Gilles Deleuze & Felix Guattari (2006:62)

Segundo Michel Foucault, as grandes revoluções das Sociedades estão nomeadamente nos fluxos quânticos que “enfarinham” a mudança. O fluxo será o modo de estabelecer uma análise crítica nos modos de trabalho pedagógico, será a capacidade de decisão reflexiva nas escolhas programática e curriculares.

O docente/artista-plástico é o elemento que experiência dois mundos opostos, ensino artístico, formal e a realidade informal do mundo artístico exterior à Escola.

Deveria ser a figura com mais capacidade subversiva de alterar definições puras, linhas de abolição, subversão total e relações de modos dominantes (regras, normas, leis), de modo a conviver com o currículo oculto. O docente/agente do sistema barra totalmente essas linhas que funcionam subversivamente. Há medida que não consegue eliminar torna-se mais totalitário. O docente/agente do sistema enquadra-se noutro conceito, no de Biopoder ou Biopolítica. Esta ideia foi criada porque se relaciona com fenómenos de vida.

Foucault refere que é no século XVIII na Europa, que surge a época de fazer entrar a vida no domínio de cálculos explícitos do poder, do saber do agente do poder. Os estados criam instrumentos de controlo, têm interesses em saber por exemplo: o número de nascimentos, o número de crianças, adultos, raças, estatuto social, económico, etc.

Um pouco mais tarde, no século XIX, o Biopoder atinge o seu esplendor com a Revolução Industrial.

A política toma progressivamente como objecto a exploração de vida natural. A vida natural é inseparável de um conjunto de condições técnicas, e então surge a técnica como ideia central. A vida do homem suporta-se pela técnica e neste momento pela tecnologia. Todo o ecossistema do homem é um produto de técnicas e tecnologias.

Jean-Luc Nancy, introduz o termo Eco-técnica, a própria vida deixa de ser auto, porque se define por uma questão técnica de vida associada à ecologia.

O criador/autor enquanto agente ao serviço do sistema e de uma ordem clássica de Biopoder vai ser um administrador de corpos e gestor calculista de vida. A sua zona de impoder vai ser suportada pela estatística. A linguagem que vai utilizar será a do sistema, a Eco-técnica, por outras palavras vai ser a reutilização de uma pedagogia dogmática. A técnica e tecnologia são ambas utilizadas pelos dois tipos de docentes (agente do sistema e professor investigador, criador/autor), mas com uma diferença o docente/artista plástico utiliza-a segundo uma visão próxima da vida, isto é, existencialista. A ideia de oficina, de ambiente oficial evidenciado no discurso, é por si só um mero exercício ideológico do uso da técnica, caso contrário fariam em laboratório. A ideia de laboratório artístico é muito contemporânea relativamente à ideia de oficina.

Evidencia um lado criativo, inovador, com espaço para o desenvolvimento interior da individualidade de cada aluno. O laboratório artístico não se resume à individualidade, mas também à cultura que cria a personalidade do homem. Muitos artistas contemporâneos trabalham em contextos de laboratórios artísticos e não em oficinas artísticas. Oficina é uma banca de trabalho singular, impositiva e sistemática, laboratório artístico significa desenvolvimento espontâneo, função, expressão, e multiplicidade cultural. A função é social, a expressão é cultural, e na compatibilização de função e expressão encontramos a função sociocultural, que defende que o desenvolvimento do indivíduo não se resume à sua individualidade, nem apenas a uma adaptação, mas à cultura que cria a personalidade.

A concepção de “ambiente oficial” é típica de um discurso imperativo, político. Formar-se-ão homens de valor se decorrer num bom ambiente em casa e na escola. Este discurso social transporta um mito em si, a regeneração da geração seguinte, a boa geração, que está presente na orientação que se pretende do criador/autor. Ir gerando o tal ambiente oficial para evitar inibir potencialidades. É necessário que o docente (criador/autor) seja capaz de ter consciência contemporânea para ser mais livre e eficiente na acção ensino-aprendizagem.

Os currículos e programas de Desenho apesar de mencionarem princípios de flexibilidade não potenciam nos docentes uma autonomia total na sua gestão. A lógica Institucional cria zonas intermédias (objectivos específicos), zonas disciplinares (competências a adquirir) que são tentativas de controlo de detalhes. Acrescenta-se que o ciclo de ensino tem um fim, a realização de um exame, e nada escapa a esse objectivo.

O programa da disciplina de Desenho A

O programa de Desenho A está estruturado segundo três áreas didáticas: percepção visual, expressão gráfica e comunicação. Deste modo o Ministério de Educação considera o seguinte:

“A percepção visual debruça-se sobre as condicionantes bio-psicológicas presentes perante o que é percebido visualmente. O seu estudo permite apontar procedimentos que tomarão a expressão gráfica mais eficaz ou competente quanto à sintaxe perceptiva e cognitiva e uma crescente acuidade analítica na percepção e expressão. No estudo da expressão gráfica está incluído o domínio das convenções sociais ou culturais no que respeita a recursos de comunicação; e, também, os contributos que advêm directamente da capacidade tecnológica humana. Cabe aqui o estudo de suportes, normalizações, instrumentos, meios de registo, alfabetos do traço e da mancha, convenções matéricas e todos os restantes recursos do desenho, incluindo a infografia.

No que respeita ao estudo dos processos de comunicação, são inscritas áreas que tomam como objecto a função semântica que o desenho encerra, distinguindo-se os respectivos planos de expressão e de conteúdo. Cabe aqui também uma perspectiva do desenho quer contemporâneo (sincronia) quer ao longo dos tempos (diacronia).

O presente programa é elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade. Na definição de objectivos visa-se o estabelecimento de metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa. Quanto aos conteúdos, há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor, e a experiência média adquirida previamente, destriçar entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento – conforme segue assinalado na apresentação desenvolvida dos conteúdos por ano. Nas indicações quanto à avaliação, procura-se tornar mais eficiente a tarefa do professor para que, sem prejuízo do rigor necessário, aquela possa ser levada a cabo sem consumo exclusivo e excessivo de tempos lectivos.

Nas indicações genéricas relativas à gestão do programa, estabelece-se como metodologia mais adequada à aula de desenho, a observância da «Unidade de Trabalho», privilegiando a actividade oficial como via para a exploração de conteúdos. Cada unidade de trabalho deverá ser abrangente, ou transversal, quanto a itens de conteúdo presentes ou convocáveis, sem o que será reduzido o ganho para o aluno, em termos de prática objectiva e valor formativo do desenho.

Por outro lado, sem o recurso às unidades de trabalho, o professor não conseguirá abordar simultaneamente os itens de conteúdo e garantir as horas de prática de *ateliê* que a formação nesta área exige.

Nas sugestões metodológicas inclui-se o apelo a exercícios complementares de verbalização de experiências visuais, a desenvolver fora do horário lectivo, respondendo assim à necessidade de aperfeiçoar competências no discurso a propósito da imagem.

Sugere-se também o confronto quotidiano com exemplos do que o desenho pode assumir, como factor que motive o trabalho do aluno ou que auxilie o enquadramento do que é proposto na unidade de trabalho.

(Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, Desenho A 2001:5).

Sobre este documento destaco que as três áreas do programa de Desenho A são de facto indissociáveis, daí que em termos de metodologia de trabalho não se deva impor uma separação entre conteúdos, é impossível separar a expressão gráfica de um processo de comunicação.

A leccionação não sequencial dos conteúdos programáticos aproxima-se de uma metodologia criativa, própria de uma realidade artística. Julgo que esta indicação referida no documento é muito boa, por aproximar a concepção do saber formal ao saber informal. O conhecimento informal advém das relações sociais e culturais do mundo da arte. Em termos gerais sobre metodologias e estratégias as referências citadas transmitem uma atenção que o professor deve dar entre a dimensão prática e a dimensão conceptual do desenho. A aprendizagem deve ser promovida na diversidade de meios técnicos, tecnológicos e materiais. Contudo, também deve combinar actividades que promovam trabalho em equipa, potenciando sempre a reflexão, a discussão criativa e a troca de experiências.

A implementação de conceitos linguísticos como perspectiva do desenho, sincrónica e diacrónica aparenta-se muito forçada. Os alunos têm dificuldades em entender o desenho segundo este quadro conceptual, na minha opinião parece-me uma linguagem pouco natural do desenho. É vulgar chamarmos modelo aos objectos ou pessoas que observamos para desenhar, este programa insiste em chamar referente ou referentes, são palavras não têm relação com a função semântica do desenho, e principalmente com a sua história. Portanto esta distinção em planos de expressão e conteúdos como metodologia é assertiva do ponto de vista da evolução histórica da disciplina do desenho, a linguagem que utiliza e impõe provoca de algum modo um desentendimento na transmissão do saber.

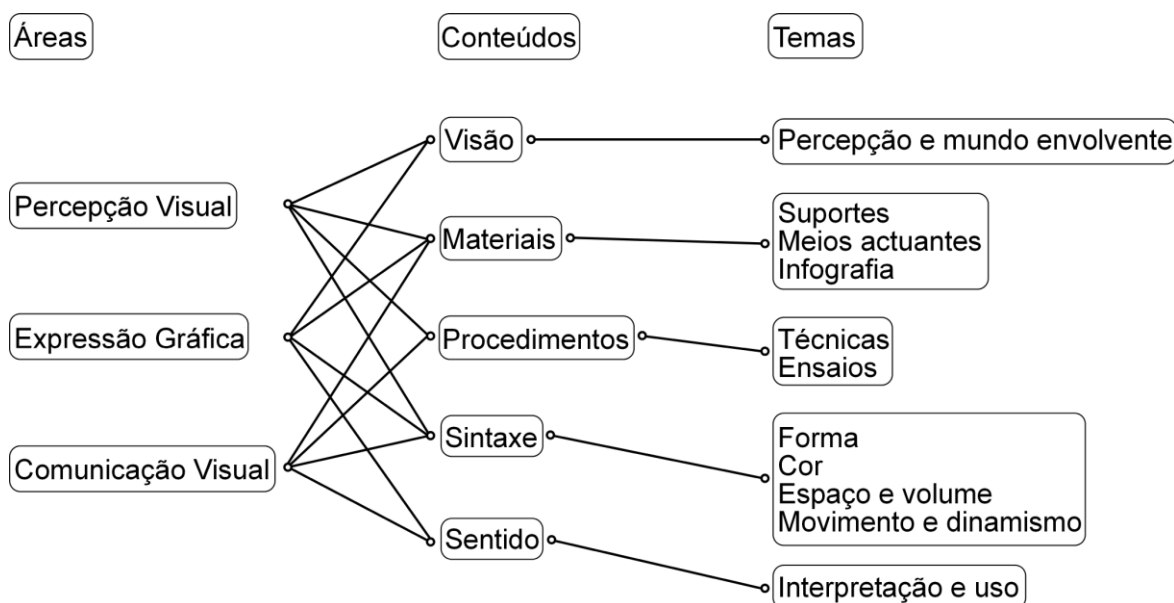
Uma das prerrogativas que fui sentindo ao longo de todo do estágio, foi a constante necessidade de explicar os conceitos de sincronia e diacronia do desenho.

O programa é “elaborado dentro de princípios de flexibilidade, continuidade, unidade e adequação à realidade” para “metas realmente atingíveis dentro da especificidade portuguesa”, não se percebe muito bem a particularidade de “realidade” nem o que querem dizer com metas da especificidade portuguesa. Realidade das necessidades sociais e culturais dos alunos? Se a intenção é orientar a acção ensino-aprendizagem insistindo em praticar tais normas, objectivos prescritos, desadequados mas impostos pelo social, vivemos em plena contradição entre: o que sabemos que está errado e pedagogicamente ultrapassado (regulamento, prescrições, modelos). Porque socialmente o exercício de práticas artísticas está associado a ideias como, o dom, aptidão, dádiva, que apelam a referências oficiais, e o que acontece é que as práticas artísticas são expressões do pensamento. A mão é prolongamento da reflexão, é o instrumento de registo da percepção visual. O desenho é linguagem universal na medida que todos podem aprender e utilizar como modo de comunicação, neste caso o desenho como é proposto como prática artística não deve, na minha opinião, ter este carácter oficial que resume o desenho a um trabalho manual.

O documento continua dizendo que para responder a necessidades deve existir “verbalização de experiências visuais” (*idem*, 2001:5) fora do horário lectivo. A verbalização de experiências visuais devem existir no domínio do laboratório artístico, devem ser constantes e inseparáveis do quotidiano do saber, das relações entre o saber, o professor e aluno. Não é contemporaneamente possível limitar o desenho a uma prática sem uma reflexão filosófica, estética. Um docente não se deve apenas comprometer com as orientações das unidades temáticas, deve ir mais além enquadrando historicamente e conceptualmente os temas e conteúdos do programa.

A realidade para o papel do docente (como criador/autor) deve então permitir que o professor deva ...“apropriar-se (...) segundo a sua experiência no terreno e o conhecimento próprio dos programas em termos de reflexão e de eventual reordenação dos conteúdos (...) procurando encontrar e formar respostas” a partir “do contexto em que opera e da população escolar a que se dirige” (Rocha de Sousa, 1995:9).

Organigrama do programa e didáctica de desenho A:



Quadro 2, com base no quadro apresentado pelo ministério da educação portuguesa (2001:4)

Estipuladas pelo ministério da educação portuguesa são as seguintes;

As finalidades do programa de Desenho A:

- Desenvolver as capacidades de observação, interrogação e interpretação.
- Desenvolver as capacidades de representação, de expressão e de comunicação.
- Promover métodos de trabalho individual e colaborativo, observando princípios de convivência e cidadania.
- Desenvolver o espírito crítico face a imagens e conteúdos mediatizados e adquirir, com autonomia, capacidades de resposta superadoras de estereótipos e preconceitos face ao meio envolvente.
- Desenvolver a sensibilidade estética, formando e aplicando padrões de exigência.
- Desenvolver a consciência histórica e cultural e cultivar a sua disseminação.

Os objectivos do programa de Desenho A:

- Usar o desenho e os meios de representação como instrumentos de conhecimento e interrogação.
- Conhecer as articulações entre percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual e da linguagem plástica.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias.
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias.
- Respeitar e apreciar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como por outros.
- Dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico possa assumir.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

Quadro 3, Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, 2001:6-7.

Orientações da relação pedagógica proposta pelo Ministério da Educação

Sobre a relação pedagógica o mesmo documento destaca os seguintes pontos:

1. Auscultar expectativas através de inquérito diagnóstico e procurar o enquadramento dos alunos no contexto cultural;
2. Enfatizar as horas de trabalho aplicadas à prática do desenho, tanto no espaço da aula como fora dele;
3. Ser exigente quanto às respostas de trabalho, no que respeita ao grau de empenhamento com que são executadas;
4. Procurar um clima lectivo positivo e motivante através do comentário atento de reforço, aos desenvolvimentos sucessivos do aluno, potenciando-os;
5. Promover o confronto quotidiano, pelo recurso habitual a meios audiovisuais, com algumas imagens comentadas de desenhos oriundos de áreas diversas;
6. Concretizar de visitas de estudo e promover, junto da turma, a pesquisa autónoma dos roteiros para as eventuais visitas, individuais e colectivas;
7. Fomentar a recolha de informação através da rede *www*, sem deixar de alertar quanto à qualidade e credibilidade dos conteúdos e salvaguardando os procedimentos de citação e de direito de autor;
8. Provocar momentos de comentário pelos alunos dos trabalhos executados e expostos (exposição permanente em aula, com rotatividade frequente);
9. Propor actividades de verbalização da experiência;
10. Criar hábitos de registo gráfico quotidiano pelo uso de pequenos cadernos portáteis integráveis no arquivo pessoal a constituir;
11. Afixar, como actividade paralela, um jornal de parede com recolhas de índole informativa, artística e técnica, formando grupos com tarefas específicas neste âmbito;
12. Estimular o gosto por tarefas concretas e bem definidas de extensão do trabalho da aula, a executar fora do seu espaço e tempo, quer de carácter gráfico quer de carácter escrito (exemplos: recensões, registo de locais, esboços, levantamentos gráficos);
13. Incentivar a recolha de desperdícios recicláveis e o desafio da recriação a partir de materiais inesperados.
14. Promover uma cultura de liberdade, participação, reflexão e avaliação que realce a responsabilidade individual nos processos de mudança social.”

Quadro 4, Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, 2001:9-10.

Da minha análise resulta a seguinte reflexão: o acto educativo como realização de princípios explícitos e implícitos com origem num juízo genérico, ...”supõe um conjunto coerente de acções, empreendidas com vista a um fim e um sistema ordenado de meios”... propondo-se como ...”uma construção de comportamentos num indivíduo, segundo um vector orientado (...) o mesmo quer dizer que (...) as opções são tomadas para o educando e não por ele” Marcel Postic (1990:10).

As sugestões, no meu ponto de vista, colocam a iniciativa do processo ensino-aprendizagem todas no lado do educador, basta, por isso, observar as ordenações mencionadas: “Enfatizar”, “Promover”, “Propor”, “Afixar”, “Provocar”.

Se o educador adoptar radicalmente estes termos arrisca-se a interpretar o papel de um manipulador de estímulos, e o aluno será o indivíduo que reage às solicitações. Sabemos que é por intermédio do trabalho escolar, dos programas escolares, das modalidades e instruções definidas num específico meio que as relações pedagógicas se estabelecem. O educador deve conhecer o meio escolar onde se situa, as características sociais, culturais e económicas dos educandos de modo a criar condições e estratégias pedagógicas favoráveis ao desenvolvimento pessoal e colectivo dos educandos. Não pode encabeçar uma atitude meramente racional de um processo de influências semelhante ao jogo de acções que acontecem nos diferentes lugares sociais exteriores à escola. O educador não deve, segundo Marcel Postic (1990), livrar-se das suas individuais e sociais responsabilidades atribuindo a culpa do seu papel/função dogmático à organização a que pertence. As acções pedagógicas têm de se desenvolver à luz de uma análise constante, o educador tem de saber gerir e analisar as estratégias pedagógicas de modo a encontrar um processo de transformação e desenvolvimento o mais natural possível, isto é, o mais próximo da vida de cada adolescente. Deverão ser reguladas por um padrão humano compreendido numa atitude fundamental perante a vida, não professar nenhuma espécie de dogmatismo. A estratégia pedagógica/educativa deve basear-se na observação das tendências e das particularidades do carácter da criança e do jovem. Os métodos pedagógicos quando seguem uma filosofia não são apenas um mero universo de técnicas.

A importância do ensino das Artes Visuais não se pode comprometer apenas com a hegemonia das Ciências da Educação, deve-se também cumprir através da sua natureza, que é a Arte. O ensino das Artes Visuais é importante pela sua função dupla ser ...”integrador e libertador da educação” (Adalberto Dias de Carvalho, 2004).

As Artes Visuais possuem uma legitimação nos seus procedimentos metodológicos que não se traduzem na sua totalidade, com a standardização imposta pelo sistema educativo. Aliás, esta problemática filosófica na educação sempre existiu entre a comunidade de investigação e a comunidade pedagógica. A legitimação e as alternativas históricas do ensino das Artes Visuais estão mais próximas da ideia de “espírito livre”, mais perto de uma pedagogia da existência, do que de uma pedagogia da essência, prática comum, neste momento no ensino público português das Artes Visuais. Os procedimentos dogmáticos massificadores e normativos que existem nas competências gerais, transversais e específicas do 3º ciclo de ensino das Artes Visuais, traduzem-se ...”sempre por uma epistemologização dos respectivos domínios de pesquisa” Adalberto Dias de Carvalho (2004). Transformando e reduzindo práticas artísticas num puro jogo da técnica.

Marcel Postic (1990:13) afirma que:

...”as diferentes concepções da natureza humana levam o educador, seguindo os caracteres do postulado, a actuar pela coação intelectual e moral ou a confiar na ordem e na harmonia que vão surgir da espontaneidade ou ainda a organizar situações sociais que permitam às crianças e aos adolescentes darem provas da sua iniciativa na sua aprendizagem e no funcionamento do grupo”.

Portanto, o educador nunca se deve esquecer que o acto educativo é um processo de socialização com o educando, é um jogo de forças entre si, onde se afastam, aproximam-se e se situam. O educando cresce por intermédio de uma conjuntura espiritual composta pela família, religião, história, profissão, pátria, meio social, cultural e político que constituem uma segunda natureza. A humanização necessita dos processos de socialização.

Para Karl Jaspers (1968 *cit in* Isabel Maria Cardoso Amorim das Neves, 2004) um dos limites ou fins no campo educativo reside no aperfeiçoamento da dimensão sociológica e na aculturação do homem de uma sociedade ou comunidade.

Os saberes também são condicionados pela estrutura sociológica, por isso, o educador

...”hoje em dia (...) mais apto a exercer a sua missão é aquele que toma consciência das suas próprias limitações, em vez de crer orgulhosamente na sua verdade e impor a sua cosmovisão. Para além disso, dispõe de meios didácticos, métodos e bibliografia muito melhores que nos séculos passados; senão olhemos para a modalidade escolástica do educador, que era um mero transmissor” (*idem*, 2004:110-111).

A perigosidade está no aperfeiçoamento da educação que se converte num saber técnico esquecendo ...“o fundamento histórico da comunidade substancial”... que ...“se perde e circunscreve a educação a uma área, na qual tudo está submetido a um plano válido para todos” (*idem*, 2004:111).

A Utopia moderna concerne a técnica e a tecnologia como formas de domínio absoluto do mundo, estas não constituem problemas decisivos por serem intimamente convenientes. Educar não pode ser produto de tratar um indivíduo como um objecto. Os educandos são singulares, próprios, e devem exactamente ser reconhecidos pela sua índole subjectiva. A subjectividade do educando é por natureza insubmissa a toda a objectividade pedagogicamente técnica.

A reflexão que nos coloca, Isabel Maria Cardoso Amorim das Neves, é sobre o risco da tarefa educativa perante a ...“redução da educação a uma mera comunicação espontânea e livre” e o seu ...“carácter técnico da planificação metódica” (*idem*, 2004:112). Devemos procurar o equilíbrio, com delicadeza e precaução de forma a não cair em exageros ou radicalismos. O acto educativo tem de ...“respeitar o ser próprio do educando e a objectivação dos esforços educativos” (*idem*, 2004:112).

Do mesmo problema parte Agostinho da Silva, onde encontramos outra perspectiva da técnica, não muito distante da anterior, que vem demonstrar que esta questão se tem convertido num princípio geral da problemática da transmissão dos saberes, das relações educativas e do sentido do acto educativo, ao longo dos tempos.

“A pedagogia nossa contemporânea, toda experimental, tem manifestado grande desejo de ser genética, funcional, de preparar o aluno para a vida e de fazer dele um homem; mas tem-se esquecido, parece, de que ainda não disse para que vida o prepara, nem que espécie de homem quer fazer dele: toda preocupada com os fins que num entanto, constituem o ponto mais importante da questão. De outro modo, a pedagogia condena-se a não ser mais do que uma técnica”. Agostinho da Silva (1933, *cit in* Helena Briosos Mota e Margarida Larcher Carvalho, 1996).

E, continua dizendo que errado está o ideal que quer “fazer passar todos pelos mesmos moldes, dar a todos um interesse uniforme; pelo contrário deve procurar-se satisfazer os gostos de cada um dos alunos (...) facilitando a diferenciação de modo que na escola haja variedade de tendências e de ocupações que constitui uma das belezas do mundo” (*idem*, 1996:36).

Por si próprio, o homem por natureza constrói-se a partir da consciência das experiências que vive.

A experiência educativa não pode ser administrada mecanicamente e passivamente num ser que é espírito, e vivo. “O professor deve animar as suas lições com experiências inéditas e com uma constante ligação ao mundo real; a escola deve ter por objectivo abrir os olhos dos alunos para a realidade ambiente e dar-lhes o gosto e os meios de intervirem activamente para que ele se modifique num sentido de melhoramento (...) indo ao encontro dos interesses íntimos dos alunos, para serem conquistados para a vida” (*idem*, 1996:36). O método deve ser fundado no pensar por próprio si e na experiência para ...”desenvolver sobretudo a inteligência do aluno” também é necessário ...”que se ensine a estudar, a trabalhar pelos próprios meios” (*idem*, 1996:25). “O fim visível da educação como aperfeiçoamento é alcançar a segunda natureza do homem” Isabel Maria Cardoso Amorim das Neves (2004:111). Por outras palavras será o de preparar harmoniosamente para a vida.

Orientar o indivíduo para uma concepção de vida que lhe seja mais essencial é tão importante como compreender os recursos e estratégias que lhe sejam mais favoráveis. Deste modo introduzimos a ideia de consciência educativa contemporânea que tem na figura do prático a tendência dominante no sentido da caracterização de pedagogia. Interessa destacar as incertezas que a pedagogia contemporânea tem em assumir-se, segundo afirma Daniel Hameline (1986, *cit in* Adalberto Dias de Carvalho, 2004) como: *militante*, *prática* ou *científica*. É entre estas duas tendências que se desenham os contornos de um sentido contemporâneo de Educação, o mesmo problema é definido por Bogdan Suchodolski por pedagogia da essência e pedagogia da existência.

Segundo Adalberto Dias de Carvalho (2004) em Daniel Hameline, são os projectos que podem operar inovações, e são estes que sobretudo são muito valorizados nos militantes, que estão sempre determinados pela convicção sobreposta à competência como estado para uma execução certa. Num outro autor, Marcel Lesne os militantes estariam para as características dos educadores que desenvolvem um modo de trabalho de orientação normativa. Os práticos ou científicos caracterizam-se por cálculos estratégicos de aproximação ou recuo em confronto com as variações da prática.

Em Marcel Lesne os práticos ou científicos seriam os educadores que desenvolvem um modo de trabalho de orientação pessoal, e também de inserção social, em Bogdan Suchodolski caracterizar-se-iam dentro da pedagogia de existência.

Do ponto de vista das comunidades de investigação e das organizações socioeconómicas, a Educação é uma questão da Ciência e da Tecnologia prospectiva como afirma Adalberto Dias de Carvalho, por isso, não pode ser cedida aos actores educativos. Na realidade quem dirige no terreno as acções pedagógicas são os actores que constituem necessariamente o núcleo desta problemática.

Como reflecte o mesmo autor, da situação de diferentes tendências consegue-se apurar que os práticos tanto querem destacar-se do dogmatismo do militante como do abstraccionismo do especialista, e os científicos querem desprender-se do imobilismo dos práticos e da radicalidade e inoportunidade do militante. O educador é assim, um actor social instaurado por uma conflitualidade acrescida, dada a complexidade de papéis que nele conflui ou que ele pode optar por representar. Esta conflitualidade emerge ...”quando o militante, porque se sente especialista, se reconhece como prático”... e ...”quando o prático se identifica como militante e (...) se considera especialista” (...) “em todas as circunstâncias, há o reconhecimento do privilégio da decisão, inclusive sobre os dados fornecidos pelas Ciências da Educação” (*idem*, 2004:11).

Para caracterizar a tendência dos práticos na pedagogia contemporânea, torna-se necessário referir a *prática reflectida*, é uma noção mais exacta dos práticos que aparenta ser a essência das orientações do Ministério da Educação relativamente às orientações pedagógicas de Desenho. Progressivamente aliada a outra ideia, a *investigação*, contribuiu para a substituição de dois termos mais utilizados no passado, *ciência e saber*.

Em nome da objectividade esta prática reflectida na realidade é criadora de standardização, privilegiando a hegemonia de procedimentos metodológicos identifica-se como especialista transformando-se no *militante*. Muito centrada na prática educativa esquece-se que os educandos, singulares e próprios necessitam de se realizar através de um processo equilibrado entre saber e experiência.

Agostinho da Silva a propósito da transmissão do saber, expondo os Mistérios Gregos de Eleusis e Órficos, caracterizou o acto educativo do seguinte modo: através dos rituais os sacerdotes davam lugar a representações que não eram ...”seguidas ou precedidas de qualquer ensino dogmático (...) o dogmatismo é inconciliável com o espírito grego; cada iniciado interpretava as cenas do drama místico; a conclusão a tirar deriva de uma experiência pessoal, não de uma revelação do sacerdote” (1930, *cit in* Helena Biosa Mota e Margarida Larcher Carvalho, 1996:22).

Todas estas considerações consagram a orientação como o verbo a utilizar no acto educativo. A direcção da acção ensino-aprendizagem terá como intenção, segundo o Ministério da Educação Portuguesa, o desenvolvimento de uma tricotomia global de competências: “Ver, Criar, e Comunicar”.

Estes três pontos evidenciam aptidões que deverão ser desenvolvidas em diferentes áreas como: Observar/Analisar, Manipular/Sintetizar, e Interpretar/Comunicar.

As competências a desenvolver e a sua avaliação definidas pelo Ministério da Educação

São as seguintes competências a desenvolver para o ciclo de ensino secundário da área disciplinar de Desenho A:

1. **Observar e analisar** – o aluno estará capaz de observar e registar com elevado poder de análise, tendo em atenção as singularidades presentes e a forma como estas se relacionam com outras, bem como a integração de todas num todo ou unidade decomponível em elementos estruturais. O aluno deverá, mercê do exercício da observação analítica, observar e registar com crescente aptidão: o quotidiano natural ou técnico, por meios manuais – riscadores e/ou de mancha – ou meios informáticos. Esta área é adequada para permitir o desenvolvimento das capacidades psicomotoras ao nível da aptidão adaptativa simples, composta, e complexa.
 2. **Manipular e sintetizar** – o aluno estará apto a aplicar procedimentos e técnicas com adequação e correcção e a criar imagens novas. Estará em evidência a capacidade de síntese, quer por tratamento da soma de experiências e de esboços analíticos prévios, quer por aplicação de princípios, ideias, métodos ou conceitos no domínio das operações abstractas. Pressupõe o exercício de sentido crítico, de método de trabalho e a integração num projecto que responda a necessidades da pessoa e do seu contexto, estando implicado o estabelecimento prévio de uma base de conhecimentos que qualifiquem informadamente as respostas.
 3. **Interpretar e comunicar** – o aluno conseguirá ler criticamente mensagens visuais de origens diversificadas e agir como autor de novas mensagens, utilizando a criatividade e a invenção em metodologias de trabalho faseadas.
- Esta competência pressupõe um domínio crescente nos processos de interpretação e de sentido assentes num “pano de fundo” culturalmente informado. A comunicação poderá dimensionar a disseminação da experiência, do meio próximo ao global e, ao mesmo tempo, constituir ocasião para a exploração de competências transversais no âmbito da cidadania.”

Quadro 5, Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário, 2001:10-11.

As competências são para se desenvolver, aprofundar e aperfeiçoar ao longo de 3 anos, independentemente do modo como resulta a análise das aptidões dos alunos no início do 10º ano, estas deverão corresponder a um estado inicial. Deste aspecto a avaliação que decorre ao longo deste tempo é contínua e integra as vertentes sumativa e formativa. A avaliação sumativa significa o desenvolvimento do aluno na disciplina, acontece sempre no tempo que o professor considera necessário. A avaliação formativa resulta da interacção professor e aluno. Da avaliação são também objectos, a aquisição de conceitos, a concretização de práticas e o desenvolvimento de valores e atitudes. Os conceitos resumidamente são os que pertencem ao domínio dos conteúdos programáticos com predominância dos que estão caracterizados como de aprofundamento e que se situam no capítulo da sintaxe. Estes pertencem ao vocabulário específico do desenho.

A concretização de práticas deverá incidir sobre diversos domínios, entre eles: o domínio de diferentes suportes, meios actuantes, composição, estrutura, análise e representação (relação com proporção, escala, volumetria, pontos de inflexão, contorno), eficácia nos recursos gráficos e ainda a utilização de novas tecnologias.

Nos valores e atitudes considera-se importante o desenvolvimento da percepção visual, a objectividade na condução e resolução de trabalhos propostos, a invenção criativa, a capacidade de análise crítica, a valorização estética, e por último no ponto sete no que concerne aos valores e atitudes do documento do ministério consta o seguinte: “O conhecimento e observância dos cuidados de segurança e de responsabilidade ecológica” (*idem*, 2001:12).

A única observação que faço é a inexistência de qualquer referência a uma ética comum, ou capacidade de solidariedade, socialização ou sentido democrático. Causa uma impressão pouco reconfortante, colocar os valores e atitudes num ponto de vista centrado apenas no uso da técnica, na sua utilização, aproveitamento, benefício.

A impressão que me causa analisando os diferentes pontos é que, parece que estamos a avaliar valores e atitudes de alunos autómatos...

Os instrumentos de avaliação por decreto estão entre: provas de carácter prático, textos, relatórios, desenhos e objectos produzidos na disciplina.

Relativamente aos recursos o ministério considera necessário existir na sala de aula o seguinte material: “Estiradores; Projector de diapositivos; Televisor e aparelho videogravador; Painéis a afixar nas paredes, com grandes dimensões, para permitir a exposição fácil de trabalhos; Computador multimédia tipo «IBM PC compatível» ou «Mac»; *Scanner* A3; *Software* de captura e edição de imagem (tipo *Paint Shop Pro*, *QuarkXPress*, *PhotoShop*, *Illustrator*, *CAD*, *3Dstudio*, *Freehand*, *Frontpage*); *software* de navegação na *net* (tipo *Navigator* ou *Explorer*), *software* de apresentação cadenciada de imagens (tipo *Slideshow* ou *Easyphoto*); Impressora A4 de jacto de tinta, a cores e a preto e branco, com qualidade fotográfica” (*idem*, 2001:13).

Como é evidente, este material não existe na sua totalidade na sala de aula da disciplina de desenho A que frequentei na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis. Existe, sim uma pequena parte do material.

Na Escola Secundária Artística de Soares dos Reis encontramos salas de Desenho com muito material necessário à prática do mesmo, aliás, como já havia referido estão muito bem equipadas, mas não estão próximas do que sugere o documento do Ministério da Educação Portuguesa. Em relação ao equipamento que deveria existir na sala de aula, o documento refere: “Candeeiros de estirador; Projector de LCD para data e vídeo; Manequim de figura humana, de proporções correctas, à escala 1/1, ou gessos/bustos e cópias em plástico/fibra; Máquinas fotográficas digitais ou de negativo.” (*idem*, 2001). Desta parte só queria destacar que mais uma vez algum deste material existe na escola e não está presente na sala de aula, mas quando é solicitado, é possível tê-lo na aula. Destaco uma incorrecção no documento, não existe a definição de máquinas de negativo mas sim máquinas fotográficas analógicas.

Planificação anual do programa de Desenho A proposto pelo Ministério:

Conteúdos	Temas		Calendarização
Teste diagnóstico	Avaliação diagnóstica dos conceitos e competências adquiridas previamente com vista à detecção de lacunas e reposição de conhecimentos.		Convocar vários conteúdos ao longo do ano em função das unidades de trabalho
1. VISÃO	Percepção visual e meio envolvente	O papel do cérebro - Interpretação da informação e construção das percepções - Teoria da forma – <i>Gestalt</i> .	
2. MATERIAIS	Meios actuates Suportes Infografia	- Riscadores secos (grafite, carvão e afins) - Riscadores aquosos (<i>aparos, aguada, têmperas, óleos, diluentes, vernizes e afins</i>) - Formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) - Papel : papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência) - Madeira - Telas - Formatos , normalizações e modos de conservação - Suportes fotossensíveis e termossensíveis - Tipos de ficheiro gráfico , graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.	
3. PROCEDIMENTOS	Técnicas Ensaios Processos de análise e processos de síntese	- Riscadores secos (grafite, carvão e afins) - Riscadores aquosos (<i>aparos, aguada, têmperas, óleos, diluentes, vernizes e afins</i>) - Formatos (graus de dureza, espessuras e modos de conservação) - Papel : papéis e outras matérias, propriedades do papel (espessuras, texturas, cores, resistência, estabilidade dimensional, permanência) - Madeira - Telas - Formatos , normalizações e modos de conservação - Suportes fotossensíveis e termossensíveis - Tipos de ficheiro gráfico , graus de compressão, número de cores, codificação da cor, captura de imagem, alteração de dimensão em pontos de ecrã.	
4. SINTAXE	Elementos da linguagem Plástica - Conceitos estruturais	- Traço - Luz - Cor - Forma - Figura - fundo - Alto contraste - Espaço e Volume - Movimento e tempo	
5. SENTIDO	Visão diacrónica e sincrónica do desenho	- Função semântica e planos expressivos do desenho - Desenho contemporâneo (sincronia) e desenho ao longo dos tempos (diacronia) - Imagem: plano de expressão ou significante - Observador: plano de conteúdo ou significado	
INTEGRAÇÃO DOS DIVERSOS CONTEÚDOS E TEMAS EM TRABALHO AUTÓNOMO A SER GERIDO PELO ALUNO		- Proposta pelo aluno ou pelo professor em concordância com os alunos, com escolha livre de materiais e suportes, alterável ao longo do ano lectivo de acordo com as opções do aluno e com as transformações inerentes ao seu percurso individual. Esta proposta visa a auto descoberta, dentro de parâmetros de responsabilização, autonomia, expressão e criatividade.	Ao longo de todo o ano lectivo

Quadro 6, a partir da planificação apresentada pelo ministério da educação portuguesa (2001).

As turmas

Caracterização geral

Acompanhei a leccionação, observação e apoio de leccionação da disciplina de Desenho A do 12º ano em 3 turmas ao longo de todo o ano lectivo. Foram turmas atribuídas à professora orientadora Leonor Soares, correspondiam às seguintes designações: 12º A2 do Curso de Produção Artística com as disciplinas de Cerâmica e Têxteis, constituída por 29 alunos dos quais, 24 eram raparigas e 5 rapazes; 12º C1 do Curso de Design de Produto, com as disciplinas de Equipamento nas variantes Madeira e Metais, composta por 22 alunos, 12 raparigas e 10 rapazes; e por último a turma 12º C2 do Curso de Design de Produto, com as disciplinas de Joalheria e Têxteis, constituída por 19 alunos, 15 raparigas e 4 rapazes.

As 3 turmas do 12º ano pertenciam ao curso de Design de produto, cada uma das turmas tinha na mesma turma alunos a frequentarem diferentes formações técnicas artísticas, que se dividem em joalheria, têxteis, e materiais.

O número total de alunos que acompanhei foi de 70 alunos com uma média de idade de 17 anos. Destes 70 alunos, 51 eram raparigas e 19 rapazes. As 3 turmas têm no seu total 65 alunos naturais do distrito do Porto, 4 do distrito de Aveiro, e 1 aluno natural do distrito de Vila Real. No quadro seguinte podemos observar os concelhos, e respectivos distritos a que pertencem os alunos das 3 turmas do 12º ano da área de artes visuais que acompanhei ao longo de todo o ano lectivo de 2008/09, da escola secundária artística de Soares dos Reis:

Distrito		Porto												Aveiro		Vila Real
Concelho		Gondomar	Maia	Matosinhos	Paredes	Penafiel	Porto	Póvoa do Varzim	Santo Tirso	Trofa	Valongo	Vila do Conde	Vila Nova de Gaia	Castelo de Paiva	Santa Maria da Feira	Vila Real
Turma	12ºA2	4	4	1	0	1	8	1	0	1	1	0	7	0	0	1
	12ºC1	7	2	1	1	0	3	0	1	0	1	1	3	2	0	0
	12ºC2	7	2	0	0	0	3	0	0	0	2	0	3	0	2	0
Totais:		18	8	2	1	1	14	1	1	1	4	1	13	2	2	1
		65												4		1

Quadro 7, elaborado com base nos dados fornecidos pela escola secundária artística de Soares dos Reis.

Caracterização da Turma 12º C1

Caracterização da turma C 1, 12º ano										
Número	Nome	Idade	Nº irmãos	Pai		Mãe		Nº pessoas com quem vive	Disciplinas	
				Habilitações Académicas	Profissão	Habilitações Académicas	Profissão		Preferidas	Com dificuldade
1	Alcina Cunha	17	2	1º Ciclo	Operador máquinas	1º Ciclo	Operador máquinas	4	Des., Proj.	Port.
2	Ana Queirós	17	1	3º Ciclo	Escrivão	Lic.	Educ. infância	3	Hist., Geo.	Des.
3	Ana Soares	17	1	Lic.	Professor	Lic.	Enfermeira	3	Proj.	Geo.
4	Ana Correia	17	1	Lic.	Engenheiro	Lic.	Professora	3	Des., Proj.	Mat.
5	António Pacheco	17	1	Lic.	Bancário	Lic.	Controladora textil	3	Des. Pt.	Geo.
6	Bruno Ramos	17	1	3º Ciclo	Polícia	1º Ciclo	Reformada	3	Des. Pt.	Ing.
7	Duarte Madeira	17	1	Sec.	Gerente	Sec.	Gerente	3	Des. Pt.	Port.
8	Fábio Silva	17	1	1º Ciclo	Empresária	1º Ciclo	Empresária	3	Des. Pt.	Port.
9	Filipa Mota	17	1	Lic.	Engenheiro	Lic.	Professora	3	Geo. Des.	Não tem
10	Hugo Félix	17	5	1º Ciclo	Segurança	2º Ciclo	Doméstica	3	Proj.	Geo.
11	Joana Sousa	18	1	1º Ciclo	Construção Civil	3º Ciclo	Operadora de caixa	3	Proj., Des.	Geo.
12	Joana Freitas	17	1	Sec.	Vendedor	Sec.	Auxiliar acção educativa	3	Proj., Geo.	Port.
13	João Pinto	19	1	1º Ciclo	Reformado	3º Ciclo	Cabeleireira	3	Proj.,	Hist.
14	João Morais	18	0	Sec.	Func. publico	Sec.	Func. publico	3	Proj, Ed.f.	Geo.
15	Joel Pereira	17	3	3º Ciclo	Comerciante	1º Ciclo	Empregada comercial	5	Des.	Não tem
16	Leonel Jacinto	18	1	3º Ciclo	Empresário	Sec.	Empresária	3	Des.	Port., Hist.
17	Lisete Teixeira	17	0	2º Ciclo	Segurança	2º Ciclo	Doméstica	2	Proj. Des.	+/- todas
19	Sara Bessa	18	2	3º Ciclo	Bancário	Sec.	Monitora	4	Des. Proj.	Geo., Hist.
20	Tânia Dias	17	1	Falecido		1º Ciclo	Doméstica	2	Geo.	Não tem
23	Marco Silva	20	2	1º Ciclo	Empresário	1º Ciclo	Doméstica	2	Des, Port.	Geo.

Quadro 8, elaborado com base nos dados fornecidos pela escola secundária artística de Soares dos Reis

Programação/ Planificação

A programação da disciplina de desenho A em cada uma das turmas em termos de horas e blocos de aulas correspondeu a valores descritos no seguinte quadro:

Previsão dos Tempos da disciplina de desenho - Blocos de aulas (1 bloco= 90m.)			
1º Período	12º A2, 33 blocos	12º C2, 34 blocos	12º C1, 33 blocos
2º Período	12º A2, 34 blocos	12º C2, 33 blocos	12º C1, 34 blocos
3º Período	12º A2, 23 blocos	12º C2, 24 blocos	12º C1, 23 blocos
Total de horas da disciplina de desenho			
Ano lectivo 2008/09	12º A2, 90 blocos, 135 Horas	12º C2, 91 blocos 136:50 Horas	12º C1, 90 blocos 135 Horas

Quadro 9, elaborado com base nos dados fornecidos pela professora orientadora Leonor Soares.

No início do ano lectivo recebi informações detalhadas sobre cada aluno. Através das caracterizações das turmas (classificações dos anos anterior, caracterização social, económica, cultural), da avaliação diagnóstica realizada no início do ano lectivo pela professora orientadora Leonor Soares, e do feedback resultante dos primeiros contactos com os alunos durante a assistência de aulas, elaborei e planifiquei a primeira aula dentro de uma lógica de simbiose entre os objectivos do programa, conteúdos institucionais programáticos e as necessidades pessoais dos alunos.

As 3 turmas que acompanhei eram constituídas no seu universo por 70 alunos inscritos no 12ºano, nem todos os alunos estavam inscritos na disciplina de Desenho A. Todos estes alunos que frequentaram a disciplina de Desenho A não tinham adaptações curriculares.

A turma A2 na sua constituição tinha 3 alunos surdos, estes não possuíam adaptações curriculares nem currículo alternativo à disciplina de desenho A. Tinham sim, uma técnica especialista em língua gestual que os acompanhou em todas as disciplinas. A sua presença foi muito importante, pois permitia que muita informação estabelecida preferencialmente de forma oral fosse perfeitamente entendida por meio de comunicação gestual.

Ao longo do ano lectivo fui comunicando através do Desenho com estes alunos. Sempre que era necessário explicava ou orientava a resolução ou finalidade de exercícios através do Desenho. Nesses momentos a linguagem dominante e universal que nos estabelecia uma base de entendimento era a utilização do Desenho.

De algum modo suprimiu-se o privilégio da comunicação oral e gestual, transformando o vocabulário do Desenho na gramática comum que nos possibilitou trocar ideias e comunicar. A presença de uma técnica especialista em língua gestual muito contribuiu para a exposição e explicação de conteúdos, que nem sempre eram passíveis de serem expostos através do Desenho. Estes alunos nunca se sentiram desintegrados socialmente, eles disseram-nos que se sentiam integrados na comunidade escolar. De destacar que se afirmavam pelas suas capacidades de socialização e características pessoais. A meio do ano lectivo a escola possibilitou a frequência a toda a comunidade escolar de aulas de língua gestual. Esta formação há muito que era esperada na Escola e teve uma forte adesão de inscrições por parte dos alunos.

Sempre entendi que informações relativas à caracterização da turma deveriam ser preciosas para uma melhor construção do acto educativo e não para uma categorização dos alunos. Apresentei-me no início do ano lectivo aos alunos, esclarecendo que uma nota menos positiva no ano lectivo anterior, não significava nenhum condicionalismo para não conseguirem excelentes resultados este ano. Nem o sentimento de incapacidade para resolver determinados exercícios significaria que o desenho seria inatingível. Tenho a plena consciência de nunca recusar à partida ao aluno o acesso a um outro estado, significa não condenar o aluno a resignar-se ou a revoltar-se. O resultado das minhas observações das aulas da professora orientadora Leonor Soares e da minha aprendizagem diz que não devemos categorizar um aluno ou grupo de alunos.

Esta tomada de consciência de compreender o que pode ser potencial no aluno, e descobrir a força que se poderá desenvolver nele, permitiu-me ao longo do ano lectivo, desenvolver uma pedagogia próxima de Freinet, nunca me impus pelo estatuto, ainda que conservei sempre uma posição privilegiada para dar o estímulo e animar a organização. Sempre senti um respeito enorme por parte dos alunos, julgo que se deve ao relacionamento próximo que tinha com eles e com o facto de saberem que também trabalho como artista-plástico. Ao longo do ano lectivo os alunos interrogaram-me muitas vezes sobre a minha experiência como aluno na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e queriam saber o meu testemunho sobre o como é trabalhar com galerias de arte. As suas aspirações pessoais iam ao encontro do meu percurso e motivações pessoais, isso constituía um interesse comum que nos permitiu uma maior aproximação. O meu estatuto e lugar foram sendo construídos e reconhecidos pelos alunos ao longo do ano lectivo.

O meu papel activo no exterior da instituição, nomeadamente com trabalho na área do Desenho num circuito de galerias de arte da cidade do Porto, sustentou na construção do meu lugar e estatuto, a ideia de alguém que é mais do que um professor estatutário, que não vive do estatuto delegado administrativamente.

Estas particularidades em conjunto com as outras actividades que desenvolvi na Escola, com o reconhecimento por parte dos alunos e colegas das minhas qualidades “técnicas” e humanas, permitiram que ao longo do ano lectivo a integração com os alunos fosse boa, beneficiando com isso, a relação professor aluno gerando-se uma empatia mútua e enorme cumplicidade no processo de ensino aprendizagem. Todos estes factores beneficiaram as aulas que leccionei, pois possibilitaram que estas decorressem num ambiente positivo e saudável, predispondo condições ideais para o ensino. Em suma, o meu trabalho pedagógico e didáctico planificado é também indissociável da minha integração na comunidade escolar. Este, por sua vez desenrolou-se normalmente com crescente aceitação por parte de todos os intervenientes. Deste modo, um dos elementos que tive em conta para a elaboração da primeira planificação de aula partiu de indicações da professora orientadora, assim como dos resultados da avaliação diagnóstica.

Apresento uma das avaliações diagnósticas realizadas a uma das turmas, a turma 12º C2, como exemplo e modo de estabelecer um ponto de situação de domínios de conhecimentos face aos objectivos e competências propostos a atingir no ano lectivo.

A avaliação diagnóstica não deve ser desconsiderada, é a primeira forma de comunicação e de expressão dos interesses pessoais dos alunos, principalmente se for realizada segundo um exercício de tema livre ou com indicações mínimas para este se constituir num elemento que revele naturalmente as características, aptidões e dificuldades dos alunos. É evidente que não pode ser visto como um modo de categorização dos alunos, errado estará o educador que observe os resultados como modo de estabelecer juízos de valor definitivos. Certo é verificar e observar que tipos de estratégias metodológicas e pedagógicas se deverão aplicar nas primeiras aulas face ao apurado. Os dados a seguir não constituíram modos de discriminação, mas sim pontos de partida para um planeamento do acto ensino-aprendizagem mais próximo possível das necessidades dos alunos. No sentido de planificar as unidades de trabalho a implementar em termos de objectivos, metodologia, conteúdos a convocar, grau de aprofundamento dos mesmos, competências a alcançar, calendarização e avaliação de acordo com o preconizado no programa da disciplina de Desenho A.

A unidade zero

A unidade zero apresenta uma avaliação formativa, onde se inicia a sensibilização para a abordagem dos conteúdos programáticos do 12º ano. Serve ainda para se iniciar e conhecer o aluno. Estabelecer um primeiro contacto alunos/professor sobre a matéria da disciplina e potenciar na dinâmica da aula um ambiente positivo e o conhecimento mútuo.

O exercício designado de diagnóstico obedeceu aos seguintes parâmetros:

Escola Secundária Especializada de Ensino Artístico de Soares dos Reis			
Desenho 12º Ano A			
Proposta de trabalho	Unidade 0	1º Período	2008/09
<p>O exercício diagnóstico foi dividido em 3 partes. A primeira parte consistiu numa ilustração gráfica realizada a partir da leitura de um excerto de um texto literário. A segunda parte disse respeito à representação de formas: objectos industriais e artesanais e elementos naturais. A terceira e última fase referiu-se à representação de formas tendo em conta a sua transformação, invenção, expressão e comunicação visual.</p>			
<p>Objectivo: pretendeu avaliar de forma diagnóstica o nível de desempenho dos alunos e da turma em relação a:</p> <ul style="list-style-type: none">- Domínio dos diversos meios actuates, riscadores;-Capacidade de análise e representação de objectos, e o domínio no campo dos estudos analíticos de desenho à vista, da proporção, da escala, da distância, dos eixos e ângulos relativos, da volumetria, da configuração, dos pontos de inflexão, do contorno e da cor;- Domínio e a aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica, compreendendo práticas de ocupação de página, enquadramento;-Capacidade de síntese: transformação – gráfica e invenção;-Coerência formal e conceptual das formulações gráficas produzidas,			
<p>Os conteúdos a trabalhar foram:</p> <ul style="list-style-type: none">- Materiais (suportes e meios actuates)- Procedimentos. Modos de registo (traço; mancha; misto)- Ensaios. Processos de síntese. Transformação gráfica - invenção.			
<p>O tempo previsto 1 bloco de 90minutos.</p>			

A unidade zero possuiu Critérios Específicos de Classificação que se dividiram em quatro áreas distintas entre si:

Domínio de capacidade de síntese e comunicação

- Nível 3-- Regista todos os elementos constantes no texto, sol, velho, peixe, barco, água, arpão, e a “tensão”. ----- 5pts
- Nível 2- Regista apenas alguns dos elementos constantes no texto remetendo ainda assim para o ambiente do texto. ----- 3pts
- Nível 1- Não regista os elementos do texto de modo a remeter para o ambiente deste. ----- 1pts

Coerência formal e conceptual - criatividade, invenção

- Nível 3- Demonstra grande criatividade e invenção na imagem criada. -----5pts
- Nível 2- Demonstra alguma criatividade e invenção na imagem criada. ----- 3pts
- Nível 1- Não demonstra criatividade na imagem criada. ----- 1pts

Domínio de meios actuantes materiais e instrumentos

- Nível 3 - Domina os meios actuantes, evidencia grande expressividade e domínio da técnica, ao utilizar efeitos de tons, texturas, sombras, densidades, e traços executados com confiança----- 5pts.
- Nível 2 - Denota expressividade, mas verificam-se incorrecções técnicas. -----3pts
- Nível 1 - Evidencia dificuldades no domínio da técnica e pouca expressividade-- 1pts

Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação - ocupação de página

- Nível 2 - Organiza o espaço e adequa as dimensões do registo à página e técnica empregue----- 5pts
- Nível 1- Não organiza o espaço e não adequa as dimensões do registo à página nem à técnica empregue----- 2pts

TOTAL ----- 20 pts

Quadro 10, elaborado com base nos dados fornecidos pela professora orientadora Leonor Soares.

Da ponderação relativa ao desempenho observado nesta proposta de trabalho na turma do 12º C2 dos 19 alunos quantificaram-se os seguintes resultados:

Resultados da proposta de trabalho - Unidade 0		1º Período-12º C2	2008/09
3 - Três alunos atingiram a cotação total.....	20pts		
2 - Dois alunos atingiram.....	18pts		
2 - Dois alunos atingiram.....	16pts		
1 - Um aluno atingiu.....	14pts		
4 - Quatro alunos atingiram.....	12pts		
2 - Dois alunos atingiram.....	10pts		
2 - Dois alunos atingiram.....	8pts		
2 - Dois alunos atingiram.....	5pts		
1 - Uma aluna não realizou o exercício.....	0pts		

Quadro 11, elaborado com base nos dados fornecidos pela professora orientadora Leonor Soares.

Sobre os resultados a professora orientadora Leonor Soares comunicou o seguinte:

...”do exercício concluiu-se que os alunos apresentam motivação para o trabalho e para a disciplina, e até entusiasmo assim como se evidencia a boa relação entre todos e atitudes e valores adequados.

Do ponto de vista da eficácia da comunicação do texto através da imagem /ilustração criada pelos alunos foi necessário na maioria dos casos fazer constantemente o ponto da situação com muitos alunos pois apresentaram dificuldade em depurar e separar o acessório do essencial a comunicar. Este aspecto deverá ser enquadrado devidamente e repetidamente nas aulas de desenho abordando os aspectos do programa - “Processos de Síntese” e “Sentido” com crescente profundidade.

No parâmetro relativo à criatividade alguns alunos revelaram grande autonomia na procura de uma solução inovadora e original formulando hipóteses quer ao nível da composição quer no grafismo livre de estereótipos. Uma minoria revelou receio e pouca vontade de experimentar soluções que escapassem precisamente ao estereótipo.

Esta constatação obrigará a uma sensibilização quer através de amostragem de muitas imagens com carácter muito diversificado em termos de linguagens, técnicas e atitudes expressivas enriquecendo o universo pessoal de cada aluno na cultura da imagem. Obrigará também a uma conversa que pode ser informal mas sólida e motivadora no sentido de “desmontar” e caracterizar níveis de criatividade de acordo com autores como por exemplo Eisner, entre outros.

Alguns alunos apresentaram dificuldades ao nível do domínio dos materiais e técnicas, pelo que se deverá na planificação do trabalho futuro fazer desafios na exploração destes de forma faseada e orientada de modo a potenciar as experiências quer pela apresentação de exemplos representativos de artistas assim como fazendo uma revisão dos aspectos da expressividade de cada material e técnica adequada com recurso a bibliografia e a exemplos práticos ao vivo na aula.

No domínio da capacidade de enquadrar e ocupar convenientemente a página e apesar de haver preocupação por parte de alguns alunos, revelou-se alguma dificuldade que deverá ser objecto de contínua preocupação e correcção em todas as unidades a implementar uma vez que condiciona grande parte do êxito de todo e qualquer trabalho.” Leonor Soares (2009).

Quadro 12, elaborado com informações fornecidas pela professora orientadora Leonor Soares.

Foi com base nestas informações que o modelo adoptado na planificação e na programação das primeiras aulas foi elaborado no sentido de ser o mais adequado possível às características das 3 turmas em termos pedagógicos e científicos, clarificando ao máximo e tentando ser o mais objectivo possível na descrição dos processos utilizados, para que, todos os processos, técnicas e métodos por mim aplicados nas aulas fossem de fácil compreensão e leitura.

Adequado o mais possível às características da turma em termos pedagógicos e científicos, significa que se tem de desenvolver a planificação, na minha opinião, segundo o grupo-turma, segundo os alunos com adaptações curriculares, e segundo o aluno com determinadas necessidades educativas especiais. O grupo-turma é entendido como uma situação formal composta por várias constantes. L. Herbert (1966 *cit. in* Marcel Postic 1990) define e destaca entre várias, as principais constantes: um único adulto, o docente em relações regulares com um grupo de crianças ou adolescentes, cuja presença é obrigatória; às quais, Henri Giriat (1970 *cit. in* Marcel Postic 1990) acrescenta: estão reunidos para se instruírem num meio funcional equipado para ensinar, a escola.

Adequado o mais possível às características da turma, também significa que a planificação não pode ser uma obra fechada, encerrada em si mesma, tem de ser uma obra aberta, que tenha em atenção a especificidade de cada aluno e do grupo-turma. Tem de ter um carácter orgânico, não pode, nem deve tomar o caminho da normatividade. É importante ter um carácter semelhante ao conceito de currículo, o currículo é o projecto cultural que a escola torna possível, tal como a planificação é o projecto do “acto educativo” que a turma torna possível.

Um currículo não tem uma marca rígida, mas flexível e autónoma, é projectado para as prioridades que a escola define para os seus alunos e respectiva cultura.

A planificação de um currículo é ...”um projecto específico de cada escola, apropriado pelos seus agentes e gestores, substituindo-se o discurso da norma pelo discurso da contextualidade” (Maria do Céu Roldão, 1999:38).

Nos últimos anos o termo currículo tem-se popularizado na linguagem educativa, ao mesmo tempo que se utiliza com muitos e diferentes significados. Segundo António C. Ribeiro (1990:11) “sendo um conceito polissémico, carregado de ambiguidade, deve reconhecer-se que não possui um sentido unívoco”, já José Augusto Pacheco (1996) acrescenta que o currículo existindo na diversidade de funções e de conceitos em função das perspectivas que se adoptam, vem a traduzir-se, por vezes, em alguma imprecisão acerca da sua natureza e âmbito.

Devemos entender a dimensão que a noção de currículo abrange: uma dimensão formal, informal e oculta. É um conceito que pertence ao domínio dos nossos dias, e que se desenvolveu em mudanças curriculares em Portugal nos últimos anos do Século XX e o início do Século XXI.

O modelo adoptado na planificação e na programação das aulas que leccionei tem características que pertencem à polissemia do conceito de currículo. São duas particulares a prevalecerem nos diferentes conceitos de currículo: uma mais formal – que considera o currículo como o conjunto de conteúdos a ensinar, anterior à situação de ensino/aprendizagem, sendo portanto um plano de acção pedagógica; e outra mais informal – como algo que se experiencia, como interacção e processo em curso, ou seja, o pôr em prática o referido plano (Ribeiro *in* Pacheco, 1996). E uma outra que envolve um conjunto de práticas educativas e métodos pedagógicos que conduzem aprendizagens diferentes das visadas pelos objectivos do currículo formal. A esta dimensão dá-se o nome de currículo oculto e refere-se aos efeitos educativos como a aquisição de valores, atitudes, e processos de sociabilização entre outros.

A planificação tem estas duas extensões, tal como o currículo, uma mais formal e outra mais informal. O resultado da minha experiência pedagógica, permite-me concluir e estabelecer este tipo de conclusões.

Ao longo do ano lectivo fui utilizando estratégias e processos de ensino aprendizagem diferenciados, com o intuito de ir ao encontro da especificidade de cada Aluno. Foi um modo natural de ir descobrindo e conhecendo os Alunos.

Considerando estas três características e colocando em palco a polissemia do conceito currículo (necessidades sociais, políticas, económicas), podemos considerar que uma planificação e programação de aulas será um micro currículo “um projecto, cujo processo de construção e desenvolvimento é interactivo, que implica unidade, continuidade e interdependência entre o que se decide ao nível do plano normativo, ou oficial, e ao nível do plano real, ou do processo de ensino/aprendizagem. O currículo é uma prática pedagógica que resulta da interacção e confluência de várias estruturas (políticas, administrativas, económicas, culturais, sociais, escolares...) na base das quais existem interesses concretos e responsabilidades partilhadas” (Ribeiro, 1990:20).

Surge, portanto a prevalência de uma ideia de planificação como uma construção permanente de práticas, com um significado marcadamente cultural e social, e como um instrumento obrigatório para a análise e melhoria das decisões educativas.

Ao longo do ano lectivo tive sempre uma grande preocupação na selecção, elaboração e escolha de exercícios, de forma a serem adequados às necessidades e realidades dos alunos, sempre com o intuito de promover um elevado índice de assimilação e compreensão de conteúdos por parte dos alunos. Com os registos individuais dos alunos, com as dificuldades diagnosticadas e com as propostas de estratégias a adoptar para esse ano lectivo resultantes de conversações com a professora orientadora de estágio, foi possível em conjunto estabelecer prioridades e estratégias na planificação em permanente diálogo as necessidades dos alunos.

As necessidades não são elementos estanques nem noções universalistas, os próprios mecanismos institucionais obrigam que essas determinadas “necessidades” sejam apuradas. O território das necessidades dos alunos não é apenas determinado pelo juízo individual do Docente, aqui reside uma noção mais globalizante, de constante diálogo entre o Docente e o Aluno.

Por questões determinadas pela ética profissional o docente procura analisar que dificuldade tem um aluno na aquisição e desenvolvimento de determinados conteúdos programáticos e decide nesse momento que estratégias se devem utilizar para diminuir essas dificuldades. Estas estratégias devem também ser analisadas em conselho de turma, a partilha e discussão com os professores que compõe o Conselho de Turma torna-se numa mais-valia na elaboração de estratégias, pois permite a constatação ou não de diferentes pontos de análise.

No caso da disciplina de Desenho A, constatei que nas 3 turmas os alunos relativamente a determinados conteúdos diagnosticados na unidade zero não divergiam muito nos conhecimentos que tinham nem sobre os domínios dos diversos meios actuantes riscadores. Determinados conhecimentos relacionados com as capacidades de análise e representação de objectos, com os domínios no campo dos estudos analíticos de desenho à vista (que contemplam conteúdos como a proporção, a escala, a distância, a volumetria, pontos de inflexão, do contorno), e com a cor, já deveriam fazer parte da sua linguagem visual, porque pertencem ao domínio da linguagem primordial da expressão visual estudada em anos anteriores, nomeadamente no 10º ano e 11º ano.

Estas dificuldades detectadas ao nível do alfabeto do Desenho trazem consigo outras questões relacionadas com a problemática do ensino-aprendizagem da educação visual no 3º ciclo do ensino básico e até com a formação dos professores de Educação Visual do 2º ciclo.

Torna-se necessário, em momentos como este construir uma estratégia para transmitir esses conhecimentos de um modo individual, estimulando a sua importância.

Detectei em afirmações constantes dos alunos ao longo do ano lectivo, enraizadas através do seu passado escolar que “para se desenhar é necessário ter jeito”.

A minha primeira planificação de aula pretendeu construir uma visão ou perspectiva sobre a construção de imagens que eu sabia que eram desconhecida por parte dos alunos. É uma perspectiva fundamentalmente alicerçada e desenvolvida pelos estudiosos da imagem, da Pintura e do Desenho. Operar uma desconstrução no seu modo de pensar, estimulando a abertura ou o questionar dos preconceitos, foi talvez a tarefa mais importante e enriquecedora que realizei.

O Desenho não está apenas na destreza manual, o Desenho é uma forma de pensar e os alunos podem utilizar o Desenho como forma de pensar. Estou a falar do Desenho como língua comum que pode ser uma ferramenta e não do Desenho Artístico que é de outra ordem. O Desenho como modo de pensar está estruturado na linguagem elementar da comunicação visual, o desafio foi elaborar e orientar exercícios que contribuíssem para a luz de conhecimento que existe em cada aluno. O Desenho como forma de pensar existe no domínio e na aplicação de princípios e estratégias de composição e estruturação na linguagem plástica. Compreendem práticas, por exemplo, de ocupação de página, enquadramento dos objectos ou referentes. A criatividade estará relacionada com a capacidade de síntese, com a invenção e transformação gráfica. Existem muitas estratégias que permitem ao aluno deslumbrar pela primeira vez uma capacidade que nunca tinham descoberto ou erradamente mal desenvolvida.

Betty Edwards foi professora de Arte em Long Beach no Estado da Califórnia dos Estados Unidos da América, é oradora convidada em diversas Faculdades do Mundo.

Iniciou e desenvolveu os estudos acerca do desenhar “através do lado direito do cérebro”. Utilizando como princípios as “faculdades” dos hemisférios cerebrais, desenvolveu uma metodologia própria com base em estudos científicos das neurociências relativamente a modos de processar novas formas de informação. Da sua acção metodológica fazem parte um conjunto de premissas que têm sido incorporadas na educação artística.

Elaboradas como taxonomias, permitem que qualquer pessoa que julga que necessariamente precisa de talento para desenhar “correctamente” uma perspectiva ou cara de alguém, consiga através de fases ou etapas de desenvolvimento, atingir capacidades latentes.

Betty Edwards defende que uma “pessoa criativa” é aquela que é capaz de processar novas formas a informação que tem diante dela. Ver intuitivamente as possibilidades para converter uma informação corrente numa nova criação e na qual, transcende a matéria-prima empregue. As últimas descobertas sobre o funcionamento do cérebro começam a criar “luzes” para entender este duplo processo. Conhecer ambos os lados do cérebro, é um passo importante para libertar o nosso potencial criativo.

Betty Edwards é também uma estudiosa dos diferentes estados de representação do desenho nas crianças e adolescentes. Os seus estudos permitem aos alunos aumentar e estimular a própria confiança e a eficácia no Desenho de Análise.

São cinco as capacidades a desenvolver no Desenho de Análise: a primeira está relacionada com a percepção visual, a percepção das proporções, o ver as medidas entre as partes; a segunda a percepção dos vazios/negativos, ver a forma e o fundo; a terceira a percepção dos ritmos ver a repetição, a percepção das tensões (ver as curvas e as suas diferenças), a quarta a percepção dos valores (claro-escuro) e última percepção, com origens no oriente foi um tema desenvolvido na escola de Weimar, a Bauhaus na Alemanha de 1919, a percepção do todo ou a gestalt teoria.

A Escola da Bauhaus por questões históricas e políticas teve uma existência curta, 14 anos apenas, mas que foram suficientes para influenciar reformas pedagógicas nos currículos de escolas de arte em todo o mundo. Hoje, nos nossos dias ainda continuamos a ensinar aos nossos alunos a riqueza dos sete estudos de Johannes Itten sobre a cor ou a harmonia compositiva de Josef Albers. A vitalidade de conceitos sobre a funcionalidade, eficácia ou estética modernista continua a ser diferenciadora e pertinente.

A leccionação

Foi a 5 de Novembro de 2008, numa quarta-feira que leccionei as primeiras aulas planificadas para as 3 turmas de Desenho A do 12º ano. A primeira aula iniciou-se às 10:15 com a turma do 12ºC2 seguiu-se a turma do 12ºA2 pelas 12:45 e, na parte da tarde a turma 12ºC1 pelas 15:15. A sala foi a mesma para a segunda turma da manhã e a turma da tarde, só mudou com a turma 12ºC2. As salas de desenho são iguais entre si e têm todas o mesmo material disponível na sala de aula. A aula que planifiquei foi dividida em duas partes, uma parte consistiu na exposição e projecção de imagens relacionadas com a unidade de trabalho, e tinha como objectivo desenvolver a capacidade de análise crítica (foi uma das competências que introduzi após averiguar a dificuldade que os alunos tinham em desenvolver analogias reflexivas visuais), a segunda parte foi uma proposta de um exercício prático.

A unidade que leccionei foi a unidade 2 do programa da disciplina de Desenho A. Esta unidade invoca as três áreas do programa oficial: percepção visual, expressão gráfica e comunicação visual. As competências que os alunos deviam atingir tinham os seguintes objectivos: desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais utilizando com eficiência os diversos recursos do desenho. Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual, da linguagem plástica, conhecer e explorar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, desenvolver capacidades de formulação, exploração e invenção.

Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios e ideias, foi um dos objectivos que realcei com a introdução teórica e expositiva da matéria em questão. Outros objectivos como utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia, e saber relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho, adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiossincrasias e posições discriminatórias, respeitando e apreciando modos de expressão diferentes, recusando estereótipos e preconceitos, foram também princípios considerados na planificação da leccionação.

O desenvolver de capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como pelos outros, e o dominar, conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações que o registo gráfico assume no desenvolvimento da sensibilidade estética e o desenvolvimento de uma consciência diacrónica do Desenho, assente no conhecimento de obras relevantes, está muito associado ao modo de trabalho pedagógico de orientação pessoal e de inserção social que apliquei nas duas fases do exercício.

Resumidamente as Competências a incrementar localizaram-se no desenvolvimento de capacidades de observação, análise, manipulação, sintetização, interpretação e comunicação. Os conteúdos programáticos invocados foram: o segundo conteúdo que diz respeito a Materiais, o terceiro a Procedimentos, o quarto que se refere a Sintaxe, e o quinto conteúdo programático que diz respeito a Sentido.

Sinopse do exercício leccionado

O exercício consistiu na representação a partir da observação da imagem/desenho de *Santa Catarina de Alexandria* de Rafael (1483-1520), de uma reprodução numa escala ampliada respeitando a natureza e carácter do traço e da mancha observados. A observação era directa, percebida através da visão a reprodução devia ser realizada através de um estilo artístico ou modo de uma estética artística. Não tem a intenção de ser uma cópia mas sim uma invenção que reproduza a simbologia presente na imagem. Os materiais propostos para a execução do exercício reportaram-se a meios actantes riscadores sujeitos ao critério dos alunos, e o suporte sugerido foi papel de desenho tamanho mínimo A3. A previsão de tempos para a concretização foi de 4 aulas, corresponde a dois blocos perfazendo no total 180 minutos.

Em anexo 1 encontra-se o enunciado do exercício da interpretação a partir da observação da imagem/desenho de *Santa Catarina de Alexandria* de Rafael (1483-1520) entregue aos alunos.

Principais conteúdos a dominar no exercício

Referem-se a diferentes áreas, tais como:

- Materiais (suportes e meios actuantes)
- Ocupação de página que está relacionada com a preocupação de enquadramento
- Procedimentos
- Modos de registo: traço (natureza e carácter–intensidade, incisão, espessura, amplitude máxima e mínima do movimento, gestualidade), mancha (natureza e carácter – forma, textura, densidade, tom, gradação)
- Estrutura da forma (eixos construtivos, ângulos relativos, pontos de inflexão e de concordância de curvas)
- Configuração (definição de contornos)
- Proporção
- Processos de síntese. Ampliação

A Avaliação

A avaliação é contínua e integrada, tal como já referi, duas modalidades: Formativa/continua efectuada durante as aulas, e Sumativa que é verificada através da evolução registada em trabalhos práticos respeitando os vários itens do programa abordados ao longo do ano. A avaliação neste exercício está estabelecida com a ponderação dos instrumentos de avaliação definidos pelo Departamento das Expressões artísticas e da Representação da escola secundária artística de Soares dos Reis.

Instrumentos de avaliação

Instrumentos de avaliação	
Conteúdos de avaliação:	Peso relativo
Conceitos, Práticas e Valores e Atitudes	
Práticas de análise (observar/analisar/representar)	60%
Práticas de síntese e outras (manipular/sintetizar/interpretar/comunicar)	40%

Quadro 13, elaborado com base nos critérios gerais de avaliação do Departamento das Expressões artísticas e da Representação da escola secundária artística de Soares dos Reis.

Os objectos de avaliação do exercício

A representação a partir da observação da imagem/desenho de *Santa Catarina de Alexandria* de Rafael teve como objectos de avaliação os seguintes pontos:

1. Aquisição de conceitos
2. Concretização de práticas
3. Desenvolvimento de valores e atitudes

Foram também instrumentos de avaliação:

1. Os desenhos, concretizações gráficas, ou objectos produzidos no âmbito da disciplina relacionados com a proposta de trabalho
2. Os textos eventualmente produzidos
3. A concretização da disseminação junto da própria turma, escola, ou meio
4. Provas de carácter prático
5. Fichas de auto-avaliação

Parâmetros específicos de avaliação da representação a partir da observação da imagem/desenho de *Santa Catarina de Alexandria* de Rafael

Os parâmetros específicos de avaliação para este exercício foram:
Ocupação de página e enquadramento
Saber usar com eficácia métodos do desenho de ampliação / redução -transferência da composição para uma nova escala
Saber optar pelo uso do traço e da mancha de acordo com o visualizado (com o referente bidimensional)
Saber manipular e tirar partido adequado de materiais e instrumentos de desenho respeitando as condicionantes técnicas utilizadas
Saber gerir o tempo previsto para a execução da proposta / exercício
Demonstrar curiosidade pelos juízos em torno das possíveis leituras da imagem enquanto observador.

Quadro 14, elaborado com base nos parâmetros específicos de avaliação estabelecidos pela professora orientadora Leonor Soares.

Acção ensino-aprendizagem

Elaborei a mesma estratégia de apresentação do exercício proposto para as 3 turmas, apesar de estabelecer diferentes relações pedagógicas com as mesmas, decidi tomar esta opção pela especificidade da primeira parte do exercício, que tinha um carácter de ensino-aprendizagem mais expositivo e demonstrativo. A segunda parte já se remeteu para um acto pedagógico individualizado, desenvolvi uma acção ensino-aprendizagem aluno a aluno, constatando e orientando as suas dúvidas e capacidades durante a resolução da proposta de trabalho.

Reconheci através de feedback que um exercício como este de reinterpretação de uma imagem de uma obra artística requiritava uma capacidade de análise crítica que os alunos ainda não tinham realizado no seu processo de educação/formação.

Introduzi o tema da unidade de trabalho com uma projecção em PowerPoint intitulada: “Limite, reconhecimento e transformação gráfica”. Realizei previamente uma recolha de imagens de obras de arte desde o século XIX até ao nosso século, de modo a estabelecer correspondências entre obras clássicas e a sua utilização ou reinterpretação por artistas posteriores às mesmas.

Analisei variações sobre temas muito recorrentes ao longo da História da Arte.

O porquê de artistas em diferentes épocas (distanciadas em séculos muitas das vezes), utilizarem temas dos “mestres”, apropriando, descontextualizando e deslocando esses temas para uma ideia de actualização, reenquadramento e manipulação contemporânea. Em anexo, no suporte informático em CD é possível observar a preparação

Convidei os alunos a observarem um conjunto de imagens através de uma análise crítica que se constitui uma novidade. Estabeleci correspondências reflexivas entre artistas clássicos e outros contemporâneos, analogias que foram abrangendo as áreas do Desenho, Pintura, e Fotografia. Na sua maioria os alunos não conheciam os artistas, pela primeira vez observaram imagens projectadas de obras de artistas contemporâneos que expõem no mercado de arte internacional. Esta preocupação em falar de obras recentes acentua uma proximidade com o mundo da arte exterior ao ensino artístico e reforça a ideia da necessidade de actualização constante das produções artísticas. Nunca lhes tinha sido proposto analisarem deste modo um conjunto de imagens. Este exercício consistiu num modo de ensino simultâneo para as três turmas.

Em termos de processo e modo de operar de ensino, o discurso doutrinário exigiu que a escuta do exercício fosse conduzida por uma atenção permanente para não se deixar de entender o raciocínio implícito e a construção narrativa da matéria exposta. Agora não esperei que a aprendizagem fosse entendida do mesmo modo por todos, isso constituiria um absurdo. Desenhei uma orientação estrutural de raciocínio de análise crítica como um dos modelos possíveis para se construir uma reflexão crítica. Cada aluno adaptou ou orientou esta estrutura, naturalizando-a na sua própria aprendizagem. A aprendizagem é individual e singular, resulta da experiência pessoal de cada um.

Em momentos idênticos, nas 3 turmas, senti que os alunos absorviam tudo o que eu dizia, tal era a atenção que dispensaram, a minha planificação da projecção estava apenas prevista para 45 minutos da aula e acabei por leccionar esta matéria por 90 minutos.

Foi a primeira vez que as 3 turmas me viram a leccionar sozinho, senti que a partir desse momento a minha presença fazia mais sentido dentro da sala de aula. Não senti qualquer espécie de constrangimento, pois já lecciono há cerca de sete anos consecutivos.

A aula não se desenvolveu da mesma maneira nas 3 turmas, a primeira turma a 12^oC2 foi a menos participativa, não me limitei apenas durante a apresentação das imagens a expor uma proposta de análise, conduzi a apresentação dirigindo perguntas para os alunos e interagi de forma a criar espaços para que participassem. A concepção desta exposição foi elaborada para permitir esclarecer diversos aspectos e clarificar ideias abundantes e dispersas. Não pretendeu ser uma teoria evolutiva ou uma concepção ideal de análise histórica, a intenção e objectivos foi perceber um raciocínio existencialista, fruto de experiências históricas visuais que fomentasse nos alunos uma espécie de ideia de escola cultural. A essência do exercício proposto estaria numa concordância entre uma pedagogia da evolução e uma pedagogia de adaptação às condições do meio.

Não basta, por isso reconhecer a natureza da cultura escolar, a natureza das culturas dos alunos, reconhecer seria fazer tudo para a conservar.

É importante produzir o primado da aprendizagem sobre o ensino, o primado do natural sobre o conservadorismo, como refere Agostinho da Silva (1989, *cit in* Helena Biosa Mota e Margarida Larcher Carvalho, 1996). É também indispensável estabelecer analogias com outras perspectivas culturais para um desenvolvimento do exercício crítico individual, cultural e social.

No seu conjunto, as imagens projectadas foram apresentadas transversalmente numa estrutura de análise sobre variações do mesmo tema ao longo dos tempos. Permitiu que os alunos desenvolvessem por si próprios uma ideia de investigação, estrutura e estudo que podia ser o mais natural possível se cada um a dirigisse para os seus interesses pessoais. Esta reflexão tornou-se mais clara para mim quando recebi dos alunos opiniões muito favoráveis no fim das aulas.

A segunda turma a 12ºA2 foi muito mais participativa e curiosa, fizeram muitas perguntas e mostraram entusiasmo pelo conteúdo da apresentação, assim também aconteceu com a turma da tarde.

A turma 12ºC2 foi a turma que referiu que nunca tinham relacionado deste modo conteúdos e pediram para realizar mais aulas assim, sugeriram até que podia ser no auditório para ser disponível a toda a comunidade escolar.

A única dificuldade que encontrei foi a falta de um videoprojector logo na primeira sala da primeira aula que ía leccionar. Por norma, todas as salas de Desenho têm um videoprojector e um computador. Contava com a presença desse material, mesmo assim a aula decorreu bem e no tempo previsto, a professora orientadora Leonor Soares prontamente auxiliou-me e requisitou um videoprojector do departamento de Desenho. Este obstáculo foi com a turma do 12ºC1 que de todas foi a menos participativa e a turma que me pareceu muito “apática” face aos conteúdos que apresentava. “Pacífica” porque senti uma ausência de respostas face às questões que coloquei e o próprio feedback não me clarificava se a matéria estaria a ser conduzida e explicada da melhor maneira, isto é indo ao encontro das necessidades dos alunos. As necessidades dos alunos são também, assuntos, temas que eles me transmitem que gostariam de saber, conhecer, ou conhecer melhor. Mais tarde, alguns alunos desta turma revelaram que tinha sido muito importante a aula teórica como introdução ao trabalho prático. Escutar, programando, planificando os conteúdos de modo ir ao encontro da necessidade de cada uma cada um, sendo eu o intermediário, entre o saber e os alunos, é uma necessidade que considero intrínseca na planificação de uma aula, recuso proceder por uma actuação dominadora, caracterizada pela rigidez, por objectivos inalteráveis, pela recusa em admitir a contribuição dos outros.

Plano de aula nº1

Plano de Aula							
Professor estagiário: Filipe Rodrigues			Professora orientadora: Leonor Soares			Ano: 2008 / 2009	
Escola Artística de Soares dos reis				Turmas:			
Data: 05 / 11 / 2008				12ºC2 Nº de alunos:20 Aulanº:21 Hora:10h20/11h50m			
Disciplina: Desenho A				12ºA2 Nº de alunos:29 Aula nº:20 Hora:12h00/13h30m			
Duração: 1 Blocos de 90min.				12ºC1 Nº de alunos:23 Aula nº:20 Hora:15h15/16h45m			
Competências Específicas:							
Materiais (suportes e meios actuantes), Ocupação de página que está relacionada com a preocupação de enquadramento, Procedimentos, Modos de registo: traço (natureza e carácter–intensidade, incisão, espessura,amplitude máxima e mínima do movimento, gestualidade), mancha (natureza e carácter – forma, textura, densidade, tom, gradação), Estrutura da forma (eixos construtivos, ângulos relativos, pontos de inflexão e de concordância de curvas), Configuração (definição de contornos), Proporção, Processos de síntese. Ampliação.							
Conteúdos do programa convocados: 2,3,4 e 5							
Material didáctico: Livros, imagens projectadas por videoprojector							
Material de expressões: prancha, vários Papeis, formatos A4 e A3. Meios riscadores secos (carvão, grafite, lápis de cor, pastel seco e óleo, etc.) e meios líquidos (tinta da china, aquarela, acrílico, óleo, etc.)							
Parte	Tempo 90min.			Actividades / Estratégias	Competências Específicas	Avaliação	Material
	I	F	D				
Inicial	0'	5'	5'	-Rotina administrativa; - Apresentação dos objectivos da aula;	Reter Informação - O aluno ouve e olha para a fonte de informação (professor);	- Estão atentos	
	5'	15'	10'	<u>Organização:</u> Individual <u>Disposição:</u> lugares habituais observação da projecção e de seguida os alunos procuram lugares para realizarem o exercício com pontos de vista diversificados	Activação Geral - Observação do enunciado do exercício, explicação do professor. - Inicia o exercício.	-Escutam a descrição do enunciado do exercício (indicação do professor).	Folha de enunciado.
Fundamental	15'	80'	65'	<u>Projecção das imagens em powerpoint:</u> - Identificar as áreas de intervenção da comunicação visual; - Caracterizar as imagens na representação visual - Analisar as imagens propostas. - Estruturar uma escolha para a reinterpretação da imagem de rafael 45 Minutos de aula <u>Escolha do estilo ou estilos a reproduzir/representar</u> -Início da segunda parte do exercício	- Demonstrar curiosidade pelos juízos em torno das possíveis leituras da imagem enquanto observador. Saber gerir o tempo previsto para a execução da proposta / exercício Saber manipular e tirar partido adequado de materiais e instrumentos de desenho respeitando as condicionantes técnicas utilizadas Saber optar pelo uso do traço e da mancha de acordo com o visualizado (com o referente bidimensional) Saber usar com eficácia métodos do desenho de ampliação / redução - transferência da composição para uma nova escala Ocupação de página e enquadramento	<u>Diagnostica:</u> - Determinar se as noções que podem anular dificuldades se encontram assimiladas. - Determinar os interesses e aptidões dos alunos. <u>Execução:</u> -Desenvolvimento do conceito de análise, no processo de descontextualização. -Reconhecimento do papel da história no processo de representação da descontextualização e comunicação visual; - Elaboração de estudos para a imagem	Livros Folhas A3 Meios riscadores secos
Final	80'	90'	10'	-Terminam o exercício	- O Professor conversa com os alunos sobre a actividade.		

O plano de aula pretendeu ser o mais eficaz possível na clarificação de matérias, tempos de aula e materiais a utilizar. Contudo é necessário referir que por motivos relacionados com a própria orgânica da aula, o tempo previsto para a parte teórica prolongou-se por toda a aula. O interesse e entusiasmo imediatamente demonstrado pelas turmas A2 e C2, com a excepção da turma C1 que timidamente quis que continuasse a projecção de imagens, criaram condições para que esta aula fosse desse modo. Considerei muito positivo que isto tivesse acontecido e julgo, até que foi um processo de evolução na relação pedagógica entre mim e os alunos.

É essencial transmitir que na escolha dos exercícios abordados nas aulas, optei que estes fossem sempre realizados numa perspectiva progressiva de dificuldade, ou seja, comesçassem sempre por exercícios de dificuldade baixa (exercícios simples) partindo posteriormente para os mais complexos, com dificuldade mais elevada. Uma vez que os exercícios ao serem realizados de uma forma progressiva e sequencial, beneficiam os alunos na sua prática, quer ao nível da sua aprendizagem, maior rentabilidade de processos na aquisição de elementos técnicos fundamentais para a prática, quer na promoção de motivação e predisposição para a realização de tarefas propostas, proporcionando mais confiança aos alunos, na medida em que conseguem mais facilmente atingiras competências específicas. Os exercícios se forem realizados de uma forma progressiva e sequencial permitem aos alunos que diziam não saber desenhar, ou não saber observar, iniciando um exercício de estudo do espaço arquitectónico desenhando através de um vidro com visão monocular conseguiam desenhar uma mesa em perspectiva, e o passo seguinte seria ao fim de uns tantos desenhos sobre vidro como suporte, desenhar sem o vidro, isto é, aquilo que chamo registar de uma forma progressiva e sequencial. Os objectivos idealizados pelo professor, são as estratégias, são a planificação, são o meio elaborado pelo professor para ser o intermediário entre os conteúdos, a informação a transmitir, o objectivo do exercício, e o aluno específico a que se destina a informação. Assim, possibilita não só, mais valias ao nível da aprendizagem, pois aos poucos vai sendo acentuada a exigência da tarefa, permitindo uma evolução progressiva correcta (tal como referi anteriormente, correcta no sentido específico do aluno a que se destina). Favorece assim, ao mesmo tempo a auto-estima (funcionando como estímulo) dos alunos e a determinação destes para melhorar, encorajando-os a atingir níveis de desenvolvimento pessoal. Pretendi sempre planificar adequadamente e com correcção científica, pedagógica e didáctica as actividades lectivas promovendo experiências de aprendizagem relevantes, sendo inovador no modo de transmissão e no uso de material didáctico pouco convencional no contexto escolar.

Enunciado do exercício

Os enunciados dos exercícios pretenderam ser os mais eficazes possíveis e esclarecedores dos conteúdos e objectivos propostos. Conforme se verifica no exemplo a seguir tive sempre o cuidado de colocar a informação de modo estudado, quanto ao estado de paginação e design gráfico.

Identificação

Escola Secundária Artística de Soares dos Reis
Disciplina: **Desenho**
Professora Orientadora: Leonor Soares
Professor estagiário: Filipe Rodrigues
12ºano – 1ºperíodo
2008/09

Objetivo

➔ **Objetivos:**

Introdução ao conceito básico de composição.
Adequar uma imagem a um determinado conteúdo/forma.
Resolver problemas de composição.
Conhecer, explorar as potencialidades do desenho no âmbito de interpretação, cor, espaço e volume.
Adquirir uma percepção visual sobre conceitos

Descrição

➡ **Exercício proposto: Limite, reconhecimento e transformação gráfica.**



Utilizando a imagem do anterior exercício: *Sainte Catherine d'Alexandrie* (587x436mm) de Raphael(1483-1520), represente a figura na mesma pose, o mesmo olhar e com a mesma pantomima, num estilo próprio de um movimento artístico ou de um artista à sua escolha.

Pose: posição demonstrada, atitude do modelo (movimentos, gestos), gestos: das mãos; da cabeça e corpo.

Pantomima: expressão dos sentimentos, paixões e ideias por meio de gestos, sem recorrer à palavra.

➡ **Materiais:** suporte em Papel, formato A2. Meios riscadores secos (carvão, grafite, lápis de cor, pastel seco e óleo, etc.) e meios líquidos (tinta da china, aquarela, acrílico, óleo, etc.)

➡ **Tempo previsto: 90 minutos**

➡ Conteúdos envolvidos: Visão, Sintaxe, Sentido, Processos de análise e síntese.

Imagem nº1 de enunciado do exercício da aula de desenho A do 12º ano

A leccionação da segunda aula

A segunda aula que leccionei foi um exemplo de aplicação desta ideia de realizar exercícios com grau sequencial progressivo. A unidade de trabalho a planificar foi a décima primeira, que dizia respeito ao estudo do espaço. Foi no dia 17 de Março que leccionei nas 3 turmas do 12º ano. Como já existia um grande espaço temporal entre a primeira aula que leccionei, as aulas que apoiei a leccionação e esta planificação, e um conhecimento mais profundo do grupo turma e das características individuais de cada aluno foi mais fácil a adequação das estratégias de ensino e aprendizagem aos conteúdos programáticos, ao nível etário e às aprendizagens anteriores dos alunos. Desta maneira foi possível elaborar com inovação os exercícios. Os alunos na sua grande maioria tinham muitas dificuldades em representar o espaço arquitectónico em perspectiva cónica e com um ou mais pontos de fuga. Partindo com este dado elaborei um exercício utilizando o vidro como instrumento de trabalho, que passou a ser o suporte e o elemento intermédio entre a percepção e os modelos. Mais uma vez os alunos nunca tinham desenhado através de um vidro. Foi um exercício importante pois permitiu a correcção formas de execução e observação erradas. A unidade tinha como objectivos os seguintes pontos:

- Usar os meios de representação como instrumentos de conhecimento.
- Conhecer as articulações entre a percepção e representação do mundo visível.
- Desenvolver modos próprios de expressão e comunicação visuais.
- Dominar os conceitos estruturais da comunicação visual.
- Conhecer, explorar e dominar as potencialidades do desenho no âmbito do projecto visual e plástico incrementando, neste domínio, capacidades de formulação, exploração e desenvolvimento.
- Explorar diferentes suportes, materiais, instrumentos e processos, adquirindo gosto pela sua experimentação e manipulação, com abertura a novos desafios.
- Utilizar fluentemente metodologias planificadas, com iniciativa e autonomia.
- Relacionar-se responsavelmente dentro de grupos de trabalho, adoptando atitudes construtivas, solidárias, tolerantes, vencendo idiosincrasias.
- Respeitar modos de expressão diferentes, recusando estereótipos.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica e sua comunicação, aplicando-as às diferentes fases do trabalho realizado, tanto por si como pelos outros.
- Conhecer e utilizar diferentes sentidos e utilizações para o registo gráfico.
- Desenvolver a sensibilidade estética e adquirir uma consciência diacrónica do desenho, assente no conhecimento de obras relevantes.

Competências a desenvolver na unidade 11

1. Observar e analisar
2. Manipular e sintetizar.
3. Interpretar e comunicar

Sinopse do exercício

Estudo do espaço. Representação de contextos arquitectónicos, interiores e exteriores, através da análise da perspectiva tendo presente a noção de ponto de vista do observador, linha do horizonte, e convergência perspéctica.

Em anexo 2 encontra-se o enunciado do exercício sobre o estudo do espaço.

Recursos: Sala de aula e espaços da escola. Vidros e acrílicos para registos de observações. Canetas de acetato. Visualização do material de apoio relativo ao tema em estudo disponibilizado no Blogue de Desenho, criado pelo núcleo de estágio. Projector da sala de aula.

Materiais: riscadores, grafites de diversas durezas, lápis de cor, canetas e aparos.

Suporte: vidro, canetas de acetado, papel de desenho A4 e A3.

Previsão de tempos. Cinco blocos - 450 minutos

Os principais conteúdos a dominar neste exercício foram:

- Materiais (suportes e meios actuantes)
- Ocupação de página, enquadramento
- Procedimentos. Modos de registo: traço (natureza e carácter - intensidade, incisão, espessura, amplitude máxima e mínima do movimento, gestualidade), mancha (natureza e carácter - forma, textura, densidade, tom, gradação)
- Processos de análise. Estudo de formas naturais e artificiais, contextos e ambientes
- Escalas
- Estrutura dos espaços (eixos construtivos, ângulos relativos, pontos de inflexão e de concordância de curvas)
- Configuração (definição de contornos)
- Proporção
- Organização da profundidade (expressão do volume)
- Proporção
- Organização da profundidade (expressão do volume)

Avaliação pressupôs 3 pontos:

1. Aquisição de conceitos
2. Concretização de práticas
3. Desenvolvimento de valores e atitudes

Parâmetros específicos para o estudo do espaço

Os parâmetros específicos de avaliação para este exercício foram:
Ocupação de página e enquadramento
Escolha de um ponto de vista adequado à descrição do espaço
Determinação de pontos de fuga
Escala, distâncias e volumetria
Estruturação (eixos construtivos, ângulos relativos, pontos de inflexão do contorno e concordâncias de curvas)
Proporção
Configuração - saber optar no uso do traço e da mancha de acordo com o visualizado nos referentes
Capacidade de tirar partido adequado de materiais e instrumentos de desenho
Expressão do traço e da mancha
Capacidade de gerir o tempo previsto para a execução da proposta/ exercício
Configuração - saber optar no uso do traço e da mancha de acordo com o visualizado nos referentes
Capacidade de tirar partido adequado de materiais e instrumentos de desenho
Expressão do traço e da mancha
Capacidade de gerir o tempo previsto para a execução da proposta/ exercício

Quadro 15, elaborado com base nos parâmetros específicos de avaliação estabelecidos pela professora orientadora Leonor Soares.

Apoiando-me nestes dados e no resultado das dificuldades diagnosticadas nos alunos utilizei uma estratégia de planeamento que passava por realizar a aula fora da sala de aula. Uma vez que os alunos demonstravam muitas dificuldades no desenho de perspectiva cónica e na perspectiva com dois pontos de fuga optei por estruturar a leccionação da matéria com a realização de exercícios eficazes na obtenção de soluções descritivas e analíticas dos referentes. A planificação foi igual para as 3 turmas, porque não existiam grandes divergências ao nível de saberes já adquiridos. O modelo de plano de aula foi semelhante à planificação anterior e continha os seguintes dados que se podem verificar no quadro da página a seguir.

Plano de aula nº2

Plano de Aula							
Professor estagiário: Filipe Rodrigues			Professora orientadora: Leonor Soares			Ano: 2008 / 2009	
Escola Artística de Soares dos reis Data: 17 / 03 / 2009 Disciplina: Desenho Duração: - 2 Bloco de 90min.				Turmas: 12ºC2 Nº de alunos:20 Aula nº:61 Hora:10h20/11h50m 12ºA2 Nº de alunos:29 Aula nº:59 Hora:12h00/13h30m 12ºC1 Nº de alunos:23 Aula nº:60 Hora:15h15/16h45m			
Competências Específicas: <u>Estudo do espaço – vista real e vista imaginária</u> - Representação em perspectiva cónica de um espaço interior (com um só ponto de fuga). - Representação de um espaço interior com mais de um ponto de fuga. - Representação de espaços exteriores com mais de um ponto de fuga. - Reconhecer o papel da perspectiva no processo de comunicação visual; Caracterizar a perspectiva como forma de comunicação; Conteúdos do programa convocados: 2,3,4 e 5							
Material didáctico: Livros, blogue; http://desenhosnasoaresreis.blogspot.com Material de expressões: prancha, moldura de tamanho A4 com vidro, vários Papeis, formatos A4 e A3. Meios riscadores secos (carvão, grafite, lápis de cor, pastel seco e óleo, etc.).							
Parte	Tempo 90min.			Actividades / Estratégias	Competências Específicas	Avaliação	Material
	I	F	D				
Inicial	0'	5'	5'	- Rotina administrativa; - Apresentação dos objectivos da aula;	Reter Informação - O aluno ouve e olha para a fonte de informação (professor);	- Estão atentos	
	5'	15'	10'	Organização: Individual Disposição: lugares habituais e de seguida os alunos procuram lugares para realizarem o exercício com pontos de vista diversificados	Activação Geral - Observação do enunciado do exercício, explicação do professor. - Inicia o exercício.	- Escutam a descrição do enunciado do exercício (indicação do professor).	Folha de enunciado.
Fundamental	15'	80'	65'	Representação em perspectiva cónica e com diversos pontos de fuga: - Identificar as áreas de intervenção da comunicação visual; - Caracterizar as imagens na representação visual - Realizar 6 desenhos de interior da sala de aula desenhando com o auxílio da moldura com vidro e caneta de acetato, no fim de cada desenho redesenha o mesmo para uma folha de papel tamanho A3 (faz uma cópia do desenho realizado com a caneta de acetato).	- Desenvolver o conceito de significado de representação do espaço interior no processo de comunicação visual. - Reconhecer o papel da perspectiva cónica no processo de comunicação visual; - Reconhecer o papel de diferentes pontos de fuga no processo de construção de um espaço interior e comunicação visual; - Caracterizar a imagem como forma de comunicação; - Construir uma imagem a partir de um significado expresso.	Diagnostica: - Determinar se as noções que podem anular dificuldades se encontram assimiladas. - Determinar os interesses e aptidões dos alunos. Execução: -Desenvolvimento do conceito de espaço, no processo de perspectiva. -Reconhecimento do papel da perspectiva no processo de representação do espaço e da comunicação visual;	Livros Blogue Moldura com vidro até tamanho A4 Canetas de acetato Folhas A4 Meios riscadores secos
Final	80'	90'	10'	-Terminam o exercício	- O Professor conversa com os alunos sobre a actividade.		

Reflexões pedagógicas

Na minha opinião, os aspectos relacionados com a organização da proposta de trabalho e com a planificação dos conteúdos, metodologias e organização do espaço da aula, são fundamentais no desenrolar da mesma. Uma boa organização é um óptimo ponto de partida para que a aula corra bem.

Esta segunda aula reforçou a minha prática de leccionação, ao contrário da primeira aula que não tinha um conhecimento tão profundo de cada aluno, nesta já fui capaz de direccionar com muito mais eficácia a proposta de exercício para o desenvolvimento das competências individuais de cada aluno. Ser capaz de organizar perfeitamente uma aula não é suficiente para que tudo corra bem. É indispensável uma postura bastante activa, dinâmica e interventiva do professor de forma a acompanhar a actividades de todos os alunos.

Tal como tinha programado no plano de aula, no início de cada leccionação nas 3 turmas expliquei os objectivos e conteúdos do exercício. No tempo previsto para a introdução, leitura do enunciado, explicação e esclarecimento de dúvidas, recorri a material didáctico como livros e imagens para exemplificar e descrever melhor o trabalho proposto. Em todas as turmas os alunos mostraram-se bastante interessados e optimistas por desenharem fora do espaço da sala de aula e por utilizarem um processo de trabalho que nunca tinham experienciado. A ideia de desenhar fora da sala de aula foi muito bem aceite pelos alunos, julgo que constituiu uma motivação acrescida.

Baseado na aplicação dos processos metodológicos de Betty Edwards, o exercício constituiu uma metodologia já introduzida no sistema de ensino secundário português. Estes métodos, de um modo geral não fazem parte dos currículos de ensino de expressão plástica e artística do 2º ciclo e 3º ciclo do ensino básico português.

A implementação destes processos metodológicos é recente e não é vulgar, julgo, por isso que cientificamente só deverão ser do conhecimento de eruditos ou de especialista pedagogos do Desenho.

Para a da unidade de trabalho que se intitula estudo do espaço utilizei como instrumento de trabalho um vidro, que previamente foi solicitado aos alunos para trazerem de casa. Nesta fase do exercício só necessitariam de canetas de acetato ou de feltro, e do vidro. Este teria que de ter um tamanho ideal em formato A4.

O exercício consistia em desenhar os corredores da escola através do vidro. Desenhar através de um vidro, como suporte ou visão monocular, com uma câmara clara, ou utilizando instrumentos com espelhos e lentes ópticas tem sido uma prática com muitos séculos de existência.

No início do exercício os alunos estranharam este método de desenho, depois de experimentarem concluíram que era eficaz pela sua capacidade de ser simples no processo, e ajudar a compreender e a perceber a passagem para o plano bidimensional a tridimensionalidade. O Desenho Analítico ganhou assim uma visão explicativa alternativa e longe dos cânones comuns de um ensino normativo.

O senso comum erradamente incute, por vezes, que a utilização deste tipo de técnicas destrói ou torna menos verdadeiro o acto de desenhar. Simples aparos, recursos técnicos e a tecnologia sempre foram ao longo dos tempos utilizadas em todas as áreas do conhecimento humano, as artes não são excepção.

As aulas não decorreram do mesmo modo nas três turmas, porque em duas turmas nem todos os alunos trouxeram o material solicitado.

Dividi as turmas em três e quatro grupos e sugeri pontos importantes onde se podiam colocar para iniciar o exercício. Os alunos escolheram livremente o sítio onde queriam desenhar. O processo é muito simples, após desenharem o referente (o corredor) sobre o vidro através de uma visão monocular com canetas de acetato, redesenhavam a imagem novamente para folhas de papel tamanho A3. As diferentes etapas do exercício compunham etapas de encaram a observação e a percepção em diferentes estados tais como: a acção inicial, onde desenhavam a “arquitectura real” através do vidro e sobre o vidro; o estado de desenvolvimento, onde observavam e comprovavam que o registo do real tomava direcções no vidro impensáveis na resolução preconcebida e mental; e o estado final, quando reproduziam o desenho no vidro compreendiam a estrutura de desenvolvimento de registo da perspectiva.

Este exercício é bastante útil porque permite corrigir “sistemas de representação” que muitos dos alunos têm quando desenhavam espaços interiores. Conseguem “corrigir” representações das perspectivas cónicas, axonométrica, entre outras. É interessante ouvir e sentir a evolução dos alunos quando se regozijam com o feito. O feedback que tive foi positivo, também contribuiu o facto de desenharmos fora da sala de aula. Desenhar fora da sala de aula ajudou para esse efeito de liberdade descongestionada das quatro paredes da sala de aula.

Em relação aos alunos que não trouxeram material, improvisei e aproveitei o facto de os corredores terem vidros, e recorrendo aos marcadores dos quadros da sala de aula resolvi esse problema, permitindo que todos realizassem o exercício.

A minha “capacidade de improvisação” está relacionada com a experiência que fui adquirindo ao longo deste ano lectivo e com o facto de leccionar há mais de seis anos.

Julgo que a solução se transformou num momento único. No início um funcionário que passava num dos corredores julgava que os alunos estavam a estragar material, mas depressa o informaram que era um exercício de aula acompanhado pelo professor estagiário de Desenho.

Foi uma solução diferente, orientou a compreensão e representação do espaço, perspectivando os alunos para um sentido múltiplo de soluções na resolução de exercícios sobre o espaço. A utilização dos vidros da escola abriu uma série de soluções que descrevi mais tarde a todos os alunos das 3 turmas, como formas de exercitarem o acto de desenhar espaços sem a carga impositiva que se impõe dentro de uma sala de aula.

Considero que no momento que verifiquei que nem todos os alunos tinham o material que previamente tinha solicitado, senti preocupação por invalidarem o exercício que havia planeado. Fazia sentido realizar o exercício com o material adequado, mais tarde depois de encontrar uma solução, compreendi que a improvisação é um processo natural de sobrevivência física e neste caso intelectual. Foi positivo desenhar nos vidros de dois corredores da Escola, pela dimensão e espaço dos vidros que são muito grandes e possibilitaram um fluir no gesto do acto de desenhar que foi impossível de realizar nos pequenos vidros de tamanho A4.

Entendo que a adaptação da planificação deve ser sistemática, eficaz e criativa nos recursos e nas estratégias de ensino e aprendizagem.

Ao longo do ano lectivo utilizei como demonstro nas duas descrições de leccionação de aula, recursos e estratégias diversificadas e inovadoras na escola proporcionando diferentes tipos de experiências de aprendizagem. Sempre que era necessário levei material didáctico para as aulas, destaco uma câmara clara, precedente da câmara escura, que levei para as aulas de Desenho das 3 turmas. Apresentei a câmara, expliquei o seu contexto histórico e os alunos experimentaram desenhar através da mesma. Foi um momento que destaco, porque me recordou a primeira vez que ouvi falar de uma câmara clara durante a minha formação no âmbito da minha formação das Artes Plásticas. É um assunto muito delicado, porque de certo modo, segundo alguns autores, retira a áurea de genialidade de muitos mestres clássicos.

Pessoalmente partilho as mesmas ideias do estudo do pintor inglês David Hockney, quando chamou ao mistério escondido da câmara clara o “conhecimento secreto”. Este instrumento, como outros instrumentos auxiliares de Desenho teriam todas as vantagens de serem incluídos e utilizados nos programas de ensino artístico. Permite, à semelhança da utilização do vidro, ajudar (como didáctica e metodologia) na percepção visual do olho humano durante a observação de um modelo, referente ou espaço.

A aplicação do exercício está relacionada com as minhas conclusões, com as minhas intervenções, com o diálogo educativo que fui estabelecendo dentro e fora da sala de aula. Utilizei uma linguagem “diferenciada” e não “diferenciadora” sempre que necessário. A relação ensino/aprendizagem que fui estabelecendo ao longo de todo estágio não existiu segundo uma norma absoluta de valor. Significa que não existiu um caminho da normatividade, entendi, numa perspectiva progressista, que o grupo turma era um grupo heterogéneo.

Ter em atenção as diferenças e particularidades de cada aluno, é um caminho que obriga a um maior esforço por parte do Docente. No entanto, apesar de alguns alunos possuírem dificuldades estruturais de conhecimento, nomeadamente na representação do espaço e ser necessário que estes praticassem com bastante veemência os exercícios mais simples, nalguns casos tornou-se necessário “dificultar” mais um pouco os exercícios, devido a estes alunos já possuírem características que lhes permitia ir mais além. As necessidades dos alunos também passam, na minha opinião, pelo docente, pelo estímulo que poderemos dar na vontade de saber, na vontade pelo conhecimento, caso contrário será viver na calma da ignorância.

Ao longo dos tempos lectivos, também procurei debruçar-me sobre a sequência e planificação dos exercícios a partir das características e potencialidades do espaço da sala determinado para a prática do Desenho. Para que os estudantes estivessem sempre dispostos de uma maneira em que a minha posição física fosse estratégica, pudesse circular regularmente e observar ao mesmo tempo a restante turma, com o intuito de controlar melhor toda a acção desenvolvida.

Quanto ao desvio e indisciplina por exemplo: um aluno desrespeitar e ofender verbalmente o outro, isto aconteceu na turma do 12ºC1. O conflito entre os dois alunos já vinha de fora da sala de aula, presenciei e entrevi chamando os alunos à razão. Após uma conversa pessoal regressaram à calma.

Julgo que o clima que se instalou nas aulas que leccionei, à semelhança das aulas em que apoiei a leccionação foi da ordem de uma “anarquia orgânica”. Cedo perceberam que eu não representava o papel de um professor dominador e frio, nunca foi necessário chamar atenção por motivos de falta de educação.

Os alunos foram sempre muito bem-educados e simpáticos, não senti a falta de uma ética civilizada e social que esteve presente de uma forma intrínseca nos seus comportamentos. Por outro lado os alunos estão à espera que o professor estabeleça uma ordem, as únicas chamadas de atenção prendiam-se com o pequeno atraso que alguns alunos da turma 12^oC1 tinham nas aulas da parte da tarde às quartas-feiras.

Exerci, julgo eu, com equilíbrio a minha autoridade e adequei as acções desenvolvidas para a manutenção da disciplina na sala de aula, promovendo a responsabilidade.

Os seus atrasos justificavam-se porque os alunos desta turma, na sua maioria rapazes, aproveitavam a hora de almoço para jogarem futebol. E, portanto chegavam algumas vezes atrasados ao início da primeira aula da tarde, a aula de Desenho A.

Com a observação e apoio de leccionação de aulas melhorei ao longo do ano lectivo a capacidade de comunicação e estímulo do interesse dos alunos pela aprendizagem. Foi também minha preocupação cumprir os objectivos, orientações da professora orientadora Leonor Soares e o programa da disciplina ou áreas curriculares leccionadas. Conjuntamente com este processo de organização das tarefas, tive a preocupação de dispor, por exemplo, as mesas da sala de aula numa outra ordem sempre que considere necessário, com o objectivo de rentabilizar o tempo disponível para a prática. Isto aconteceu logo na primeira aula que leccionei porque as imagens a projectar na parede lateral da sala, assim o solicitaram.

De uma forma geral, ao longo do estágio pedagógico agi promovendo um clima favorável à aprendizagem, ao bem-estar e ao desenvolvimento intelectual, afectivo, emocional, e social dos alunos. As minhas planificações da actividade pedagógica não divergiram na concessão de iguais oportunidades de participação, promoção da integração dos alunos e da adopção de regras de convivência, colaboração e respeito. No sentido de colmatar as falhas existentes e de tentar tornar cada vez mais eficiente a preparação das aulas, alterei também, sempre que necessário a planificação adequando-a à realidade com que me defrontava, com a qual não tinha previsto. Desde as primeiras aulas que debrucei a minha atenção sobre os principais aspectos de organização de uma aula da disciplina de Desenho A, bem como o tempo gasto que este factor acarreta. Directamente relacionados com este aspecto estão, também o tempo gasto na organização da tarefa e formação de grupos, o tempo de transição e a distribuição do material.

Ao longo do ano lectivo a professora orientadora Leonor Soares preparou e sensibilizou os alunos para este aspecto de organização na resolução das propostas de material. A organização dos materiais, a sua disposição na mesa de trabalho e a eficácia na leitura das propostas de trabalho foram aspectos que os alunos foram desenvolvendo e melhorando ao longo do ano lectivo. Promoveu-se o conhecimento aos alunos de modos de comportamento na execução de exercícios com vista a uma preparação para o exame nacional da disciplina de Desenho A.

Julgo que este procedimento foi muito valorizado pelos alunos, os feedbacks foram elucidativos em relação a este aspecto. Participei sempre no apoio de leccionação das aulas percorrendo os lugares dos alunos um a um, tal como fazia a professora Leonor Soares.

Considero que desde o início, a organização das tarefas foi um dos principais pontos positivos evidenciados por mim, alcançando o domínio de uma forma gratificante todos os aspectos inerentes à organização da aula, conseguindo por em prática o suporte teórico que possuía.

Foquei sempre a minha atenção para os aspectos de orientação da professora Leonor Soares, em realizar com rigor, regularidade e adequação a avaliação “diagnóstica”, formativa e sumativa das aprendizagens incluindo a sua apresentação em tempo útil aos alunos, bem como a análise dos resultados e definição de estratégias em função dos mesmos. Os professores estagiários assistiram e participaram sempre nos momentos de avaliação, uma das estratégias que julgo serem muito boas por promoverem a igualdade e a clarificação de parâmetros de avaliação e postas em prática pela professora orientadora foi a avaliação colectiva. Tendo-se colocado todos os trabalhos realizados pelos alunos nos estiradores e numeraram-se os aspectos e competências que cada aluno tinha ou não atingido. Este processo avaliativo é gerador de igualdades e fomenta a aprendizagem social e do grupo turma, as avaliações e exposições dos trabalhos avaliados decorreram num contexto que promovia também uma auto e hetero avaliação dos alunos. Permitia por isso, o conhecimento eficaz aos alunos dos objectivos e os critérios de avaliação, a explicação de cotações, a correcção dos trabalhos de acordo com as orientações aprovadas em conselho pedagógico e a discussão com os alunos da avaliação.

Relativamente à organização em si das tarefas no espaço da sala de aula determinado para a prática do Desenho, tentei otimizar o tempo, sempre que as tarefas a realizar acarretavam o uso de vários materiais.

Tive também a preocupação de colocar sempre os alunos de um modo estratégico para terem um melhor acesso ao material didáctico e ao laboratório. Na perspectiva de organizar o espaço da sala de aula de forma a torná-lo mais acessível a todos, no que se refere aos seus equipamentos e rentabilizar o tempo durante todo o processo de trabalho.

Estas questões são na minha opinião determinantes para quem lecciona a disciplinas com teor muito prático como é o caso de Desenho A.

Outro item muito importante é o posicionamento do professor dentro da sala de aula. O docente deve-se situar de modo a que todos os alunos estejam dentro do seu campo visual, com o objectivo de observar os alunos de uma forma atenta para os poder auxiliar quando necessário. Durante a realização de um exercício esta atitude permite verificar possíveis erros dos alunos, realçar os êxitos de uns e ajudar nas dificuldades de outros. Esta atitude não serve para marcar a minha posição, ou contribuir para um estatuto distante, é apenas uma questão meramente de ordem prática, quem é professor de Artes Visuais tendencialmente tem consciência disto.

As aulas são maioritariamente teórico-práticas como método percorre o espaço da sala de aula atendendo a todos os alunos. Auxiliando-os e tirando-lhes dúvidas, tornando-se assim necessário ter a possibilidade de ter esta visão total do campo visual. Ainda por cima, se quisesse mesmo ter uma postura central e se fosse por uma questão de controlo não alterava a disposição das mesas da sala como fiz. E, principalmente que esta posição possibilite contribuir para um clima positivo de aula. Desde o início, circulei regularmente dentro do espaço destinado para a prática das tarefas, de forma a poder estar perto do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Contribuindo de certa forma para elevar os índices de empenhamento e confiança, visto que ao circular bastante pelo espaço, os alunos sentem que estão a ser observados permanentemente. Sempre que considerei necessário também me afastava, mas isso dependia se era no início dos exercícios, aí os alunos solicitavam-me com muita frequência. Por conseguinte, à semelhança de outros aspectos, senti uma melhoria no que respeita ao acompanhamento mais correcto das actividades, bem como do aumento de percentagem de envio de *feedbacks*. Relativamente ao tom de voz, tive sempre o cuidado de falar num tom moderado, nunca gritando ou impondo a minha voz no burburinho que, por vezes, os alunos promovem.

No início do ano lectivo, estabeleceram-se poucos *feedbacks* por conhecer mal as três turmas. Várias vezes realizei intervenções à distância, para que os alunos que estavam mais distanciados de mim sentissem a minha presença, evitando que estes se sentissem com menos atenção de minha parte e, para contribuir para um bom funcionamento das tarefas, sem que os alunos se perdessem em demasia com brincadeiras que não tinham nada a ver com os exercícios propostos.

Outro dos pontos muito importantes que penso ter contribuído para estimular o interesse dos alunos foi a utilização das “novas tecnologias” na explicação de exercícios e conteúdos: o grupo de professores estagiários criou um *blogue* sobre Desenho, aí colocamos toda a informação que leccionamos nas aulas, matérias complementares, notícias do mundo da arte, imagens de obras de artistas, entre outras informações. O *blogue* continua a ser um veículo de contacto entre os alunos finalistas.

Computadores, retroprojectores, e a utilização de consultas de informações sobre os conteúdos através da internet foram recursos que utilizei e exemplifiquei sempre na explicação de matérias do programa. Alguns livros também fizeram parte dos recursos que utilizei, não só quando leccionei, mas sempre que prestei apoio na leccionação de aulas.

Com o intuito de incentivar os alunos para a prática do Desenho, o grupo de estagiários criou e entregou uma proposta a todas as turmas durante o ano lectivo que se intitulou “diário gráfico”. O “diário gráfico” ficou estruturado com temas para ajudar e orientar os alunos que se sentissem menos criativos ao nível da procura de um tema. Em anexo 3 encontra-se o enunciado da proposta para a realização do diário gráfico.

Procurei durante as aulas corrigir os alunos com mais dificuldade relativamente à sua prestação técnica evidenciada, demonstrando a correcta execução do gesto técnico. Digo demonstrando, porque sempre que me pediam um esclarecimento, exemplificava desenhando no canto da folha de papel do desenho do aluno com o seu consentimento (tinha uma aluna que não gostava que eu desenhasse no canto do papel do seu exercício, aí eu fazia a demonstração noutra folha de papel, outros alunos faziam questão que fosse nos seus próprios trabalhos). Aqui, na minha opinião o docente deve ser capaz de respeitar a opinião de cada aluno.

Em suma, procurei sempre corrigir os erros que os alunos cometiam. Considero que ao longo do estágio pedagógico, não sofri uma mudança radical na minha forma de operar. Sinto que a experiência de leccionar e que fui conquistando ao longo de sete anos, foi prolongada e ficou mais enriquecida por ter conseguido obter uma postura muito positiva nos vários domínios que caracterizam uma aula.

Apercebi-me que a par desta mais-valia de ter já alguma experiência, o tempo que partilhei e conversei sobre a prática pedagógica com a professora orientadora e as professoras estagiárias do meu grupo foi importante pela possibilidade de potenciar esta experiência. A isto acrescento uma preocupação da minha parte ao longo do tempo em que exerço esta actividade profissional, na selecção e escolha de exercícios que se adequam ao nível dos alunos, bem como na sua organização, sempre com a preocupação de aumentar o tempo de empenhamento e de descoberta. Permitiu-me ter uma interdependência muito boa dos papéis que assumi com a turma, tendo acolhido as iniciativas dos alunos, as suas opiniões, e isso reflectiu-se na dinâmica e no ritmo das aulas.

Considero que atingi os objectivos de uma forma bastante positiva.

O papel do professor de Desenho A, é assim de extrema importância, já que através do Desenho se compreende os fundamentos das elaborações mentais das sensações visuais, actividades perceptivas, e aprende-se a viver em grupo, a experimentar, a conhecer, a utilizar, partilhar e transformar práticas em conhecimento. O contacto com os materiais e com práticas criativas fora do alcance das novas tecnologias permite um acreditar na renovação do ensino-aprendizagem através de práticas manuais. Com esta perspectiva a “nossa” disciplina não perderá jamais a visão integradora do ser humano (domínio cognitivo, afectivo e psicomotor). Assim, é necessário focar que a responsabilidade que acarreta esta profissão é enorme, visto ser fundamental criar situações de aprendizagem que proporcionem vivências, experiências enriquecedoras e formativas para os alunos.

É possível que o primeiro contacto com uma cultura artística seja muitas vezes realizado pela primeira vez na escola e através de disciplinas do grupo de ensino das Artes Visuais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem para o qual a profissão compreende, deve ser sempre estruturada e regulada de acordo com a realidade dos alunos, e os currículos, não podem ter uma norma absoluta de valor, ...”o professor deve apropriar-se (...) segundo a sua experiência no terreno e o conhecimento próprio dos programas em termos de reflexão e de eventual reordenação dos conteúdos (...) procurando encontrar e formar respostas”, essas respostas diferem ...”do contexto em que opera e da população escolar a que se dirige” Rocha de Sousa, (1995:10).

O professor, é um elemento condutor de maior responsabilidade no assumir o território físico e simbólico do espaço de acção da Escola, frente à prevalência do objecto das tecnologias de comunicação – das linguagens dominantes do circuito cultural e comunicacional – o professor continua a ser o principal responsável pela escolha de práticas, modos de transmissão e condução de programas, conteúdos, currículos e deverá ter a capacidade de ir “procurando encontrar e formar respostas”, essas respostas diferem ...”do contexto em que opera e da população escolar a que se dirige” Rocha de Sousa (1995), e acrescento...“cada professor deve ser preparado para encontrar, por si mesmo os comportamentos mais adaptados à sua personalidade e mais eficazes para o desempenho da sua função. Isto exige por parte do professor, a aquisição de uma atitude experimental, de um conhecimento teórico sobre a investigação”, Dickson, Kean e Andersen (cit in Marcel Postic, 1990:129).

Por último, destaco a actividade extra-curricular que todo o grupo 600 das Artes Visuais de professores estagiários desenvolveu com a orientação da professora Leonor Soares, os “encontros com o desenho” e o *blogue* que criamos para a disciplina de Desenho A (endereço do *blogue*: desenhosnasoaresreis.blogspot.com)

Em anexo 4 encontra-se o enunciado da proposta, o cartaz para a realização dos encontros com o desenho e o cartaz do debate.

Foi uma actividade que necessitou do 1º e 2º período para ser preparada. O objectivo desta actividade era estabelecer um encontro entre os desenhos realizados na Escola por alunos e experiências de personalidades ligadas ao mundo da Arte. O objectivo passava por trabalhar determinados conteúdos programáticos dentro da sala de aula alargando-se a proposta a todos os alunos da Escola.

Numa primeira parte elaboramos a escolha de um tema que conduziu todo o processo de trabalho e de escolha das personalidades portuguesas, a convidar. Os temas que escolhemos foram: “A Palavra e a Imagem”. O objectivo passava por convidar todos os estudantes a participar na exposição temática, e posteriormente realizar uma conferência sobre o mesmo tema.

Criamos um regulamento de participação com informação detalhada que foi distribuído a todas as turmas da Escola. Resumidamente, as únicas condicionantes estabelecidas foram: o tamanho dos trabalhos que teriam de medir 30x30cm e ser em suporte papel. As técnicas e materiais a utilizar foram de livre escolha. Para criar uma rentabilidade no espaço da exposição e permitir a participação de todos os alunos optamos por uniformizar as dimensões do suporte.

O objectivo era trabalhar com motivação acrescida determinados conteúdos programáticos de uma forma que se alargasse esta acção à Escola e à Comunidade Educativa através de um trabalho comum que depois resultaria numa exposição e num debate. Envolvendo a Escola toda. A organização da actividade foi bem sucedida, dividimos tarefas e cada um dos 3 professores estagiários cumpriu, na minha opinião, de modo excelente a parte que lhe competiu. As partes fizeram o todo e o todo teve o culminar do seu trabalho com a conferência que se realizou aberta para toda a Comunidade Escolar.

Convidamos três pessoas de diferentes contextos culturais, que aceitaram de imediato o convite. Convidamos um artista plástico do Porto, Agostinho Santos, a escritora e uma das fundadoras do Fantasporto (festival internacional de cinema fantástico) Dr.^a Beatriz Pacheco Pereira e o director/conservador da Casa Museu Teixeira-Lopes, o Dr. Delfim Sousa.

O anfiteatro encheu, até já não caber mais nenhum aluno e professor. A ocupação foi total, chegando as pessoas a terem que se sentar no chão. Os convidados confessaram no final que não esperavam uma participação tão maciça, ficando por isso muito satisfeitos pelo clima de participação e dinâmica criada. Cada um dos convidados elaborou uma perspectiva muito particular entre a Palavra e a Imagem, contextualizaram as suas opiniões com os trabalhos expostos. Em anexo 5 encontram-se fotografias desta actividade.

Julgo que a nossa passagem, dos professores estagiários pela Instituição fica marcada pela realização desta Actividade extra-curricular, demonstrou a nossa dedicação, capacidade de organização e de integração na comunidade escolar. Mobilizamos a participação da comunidade escolar e promovemos o contacto da escola com a realidade exterior. Claro que devemos muito à orientação da professora Leonor Soares, sem a sua participação não seria possível este acontecimento.

Conclusão

Quando é que fazemos desenhos a sério?

O sentido do estudo que desenvolvi ao longo do estágio profissional não se debateu apenas numa ideia de função de professor, nem apenas sobre o resultado de práticas educativas. A concepção, legitimação e reconhecimento com o saber foi, e é a questão que mais pertinência tem para mim. A experiência dos resultados procura um compromisso de entendimento para a acção ensino-aprendizagem. A acção educativa é perspectivada através de uma análise constituída por diferentes momentos e observações. A primeira fase de uma análise, na minha opinião, deverá incidir sobre factores institucionais, sociológicos e culturais. A seguir, o compromisso será analisar o acto educativo e relação educativa, definindo estatutos, funções e papéis, através de uma observação psicossociológica. O paradigma dos problemas da prática que se transformam na problemática da importância do ensino das Artes Visuais resulta na reflexão que realizei sobre o sentido pedagógico de uma situação específica. Por outras palavras, encontro no estudo que realizei com as três turmas que acompanhei ao longo do ano lectivo, o culminar da problemática que adoptei sobre a relação com o saber e as relações pedagógicas.

As relações educativas deveriam ser abordadas num estudo comparativo, no tempo e espaço de diversas estruturas institucionais e de diversas pedagogias. Para uma melhor compreensão global e nacional deste tipo de questões. Este estudo é apenas situacional, referindo-se às turmas do ensino secundário a frequentarem a disciplina de Desenho do 12ºano da Escola Secundária Artística de Soares dos Reis.

De qualquer modo, mesmo que quiséssemos comparar diferentes pedagogias em diferentes instituições, tal não poderia acontecer em Portugal porque o modelo de ensino português público é todo vocacionado para uma direcção, a pedagogia de carácter social. O ensino artístico secundário português está inserido numa lógica e numa política de perspectiva social, influenciado pelas tendências pedagógicas de Freire e Freinet. Do ponto de vista dos estatutos, das funções e objectivos dos professores e alunos por parte da tutela, existe uma tendência generalizada para traduzir todos os fins em competências. A ideia de competência é estritamente de função social, demasiado técnica, tradicionalista, que não privilegia os interesses da vida quotidiana e concreta dos alunos.

Esta situação pedagógica surgiu quando uma única aluna de uma das 3 turmas levantou uma questão durante a realização de um exercício, interrogando: “Quando é que fazemos desenhos a sério?”. Chamamos ao exercício “desenho cego” no que se refere à percepção visual do objecto. Vulgarmente conhecido como “objecto oculto”, consiste em desenhar um objecto utilizando apenas como contacto o tacto. Com uma mão percepção-se através do tacto o objecto escondido que está por baixo da mesa poisado no colo de cada um, e com a outra mão desenha-se a partir dessa percepção analiticamente o objecto.

É um exercício que não é considerado alternativo, pois está referenciado nas sugestões do programa oficial de Desenho.

Esta frase foi o ponto de partida para desenvolver o sentido pedagógico inerente à condição dos alunos. A Escola é o lugar privilegiado nas civilizações ocidentais de acção pedagógica. Os adolescentes ao longo da sua instrução e educação experienciam um conjunto coerente de acções, compreendidas a um fim. Com tendências fundamentais entre essência e existência, reflectidas em condutas de crescimento, evolução, acções adaptativas, e submetidos a uma normalização que tem como objectivo, o verdadeiro critério virado para o futuro, os estudantes não podem ser vistos como indivíduos que reagem às solicitações.

A individualidade e o desenvolvimento do homem e da mulher devem, no meu ponto de vista, continuar a surgir como indícios da renovação do pensamento pedagógico.

A concepção ideal de acção pedagógica deve também, ser centrada nos direitos e necessidades das crianças e adolescentes. Centrado no desenvolvimento dos dons e na descoberta de capacidades físicas, psicológicas e intelectuais.

No que diz respeito à instrução devemos deixar para trás a tradição que está desadaptada em relação às novas condições da vida social e económica. Em relação à educação devemos vencer os grandes ideais sociais e universais para ir ao encontro da vida concreta e quotidiano do homem.

Comete-se recorrentemente o erro de esquecer e menosprezar a vida interior do ser humano em detrimento de uma insistência na função social. Dentro desta questão outros valores se levantam na ordem da moral, aliás, a pedagogia da essência é rica em propagandear-se através da moral, mas a educação moral só diz respeito à nossa via quotidiana em concretas situações sociais.

Quando escutamos a frase: “Quando é que fazemos desenhos a sério?”, interrogamos num primeiro impacto se o exercício está a ser rejeitado pela ausência de vida interior do ser humano, pela inexistente aplicação prática no quotidiano, colocando em causa o exercício por este pertencer apenas ao mundo ideal, ou como docentes deveremos ser indiferentes e considerar que esta frase é reveladora de um desentendimento e uma falha no processo ensino-aprendizagem?

Do ponto de vista da instituição o programa da disciplina é igual para todos os cursos independentemente da especificidade de cada curso. A instituição é ministrada pela tutela que demonstra desde logo uma ideia de normatividade, pois é esta que constrói, elabora, determina e identifica os objectivos, conteúdos e matérias a leccionar. O exercício foi apresentado às 3 turmas, numa aula leccionada por uma professora a realizar a profissionalização. Este exercício foi realizado por um total de 52 alunos, 15 do sexo masculino e 37 alunas do sexo feminino.

A metodologia de investigação tem como pressuposto averiguar se a análise que estabeleci sobre o sistema pedagógico corresponde às necessidades intelectuais e práticas artísticas desejadas pelos alunos. Permite perceber se o sentido pedagógico é construído numa pedagogia da essência ou na existência. Poderá ser até as duas, mas à partida sabemos que a ordem que impera neste sistema é a pedagogia da essência, racionalista de função social.

Para Agostinho da Silva (cit. in MOTA, Helena Maria Briososa & CARVALHO, Margarida Larcher Santos, 1996) relembro;

...“a pedagogia nossa contemporânea, toda experimental, tem manifestado grande desejo de ser genética, funcional, de preparar o aluno para a vida e de fazer dele um homem; mas tem-se esquecido, parece, de que ainda não disse para que vida o prepara, nem que espécie de homem quer fazer dele: toda preocupada com os meios, não se tem importado com os fins que, no entanto, constituem o ponto mais importante da questão. De outro modo, a pedagogia condena-se a não ser mais do que uma técnica”.

O primeiro facto a assinalar está relacionado com o ensino do programa de Desenho A que se centra na objectividade de que todos têm de realizar o exercício sob pena de serem penalizados aquando da avaliação. O aluno é entendido como alguém que tem de realizar a tarefa meramente por uma questão técnica, não se questiona o aluno se considera ou não importante realizar a tarefa e se essa tarefa contribui para a sua vida no presente.

Se deixarmos essa questão para a realização final do exercício estamos a tratar os alunos como meros receptáculos, indivíduos que apenas estão para receber e experienciar ideologias impostas. O indivíduo deveria ser livre para escolher em função dos seus desejos o que quer que o ensino e a aprendizagem do Desenho sejam para ele. Sempre actuei como professor pensando que podemos encarar o professor como o único dominador e detentor do saber, ainda para mais no Ensino Secundário quando nos referimos ao nível do Ensino Artístico. Sabemos que nem todos entendem o Desenho do mesmo modo, que os alunos não têm a mesma caligrafia, a mesma gramática plástica, a mesma percepção de composição gráfica. Nem as práticas do Desenho deveriam ser conduzidas meramente para uma função social. A função estritamente social é de carácter teológico, premedita um princípio e um fim, e o fim tem sempre em vista a realização de um exame. Todos estes alunos são finalista do Ensino Secundário e só uma aluna questionou o exercício. A maioria aceitou a proposta sem questionar a sua validade, traduzindo o papel do professor como o elemento que toma a iniciativa na situação educativa, própria da escola tradicional.

O programa, no meu ponto de vista, é anunciador de uma prática teórica que não é mais do que um conjunto de receitas que transformam através da técnica a expressão criadora. Normalmente reprimida por métodos de educação familiar e escolar, a expressão individual é muitas vezes influenciada por uma ideia de nivelamento que tem um final dicotómico, próprio de uma distorção perceptiva de avaliação, entre o bom e mau.

O professor deve ser um indivíduo capaz de desocultar a luz que está no aluno e não se constituir como fonte de luz. A luz existe em cada um, precedida por um processo de desenvolvimento que contempla a vontade individual, potencial, e actual como forma preciosa de realização da essência. O ensino artístico deverá ser uma actividade da qual os dons potenciais se tornam realidade actual.

O professor deve ser capaz de estabelecer o ideal de verdade, e o ideal de competências autoritárias e dogmáticas propostas e prescritas pela instituição num direito de os alunos viverem conforme as suas experiências. Os ideais, normas, mandamentos e concepções são variantes que devem ser adaptadas às necessidades e possibilidades dos adolescentes e não o contrário.

Depois de escutar a frase da aluna durante o exercício realizei um inquérito (que se encontra em anexo 7, juntamente com os resultados gráficos do inquérito) para aferir respostas sobre algumas questões.

No inquérito realizado aos alunos perante a questão se a escola valoriza e dá espaço aos interesses pessoais e individuais do aluno, 40% consideraram que sim e que era de nível bom, 33% disseram suficiente, 17% que a escola dá espaço aos interesses mas a um nível fraco e 2% que não existe. No total 60% consideram que a escola não está a um bom nível no que se refere ao papel da educação a satisfazer as vontades e desejos pessoais. Um anúncio claro sobre os vectores orientadores do acto educativo.

A frase da aluna podia ser resultado de uma reflexão pessoal pouco consistente ao nível de saberes, podia ser anunciadora de uma cultura ainda pouco alicerçada em conhecimentos filosóficos e culturais mas, é essencialmente reveladora de uma inquietude que não predominou na maioria dos estudantes.

Se esta análise partisse de um modelo de investigação tradicional a primeira parte seria entender os estatutos, funções e papéis de cada interveniente, de modo a analisarmos todos os factores socioeconómicos e culturais envolvidos, até chegarmos a factos causais.

A frase da aluna seria analisada segundo os momentos em que os alunos dirigem livremente a sua opinião ao professor. Marcel Postic num estudo da década de oitenta refere que só 2% dos alunos afirmam livremente o que pensam na sala de aula sem que o professor tenha solicitado a sua opinião. Apesar da distância temporal, julgamos que esta situação enquadra-se nessa percentagem. Seria necessário entender o funcionamento da relação professor-aluno, e vice-versa. Tudo o que implica essa relação: processos de atracção, aversão, comportamentos verbais, não verbais, expectativas, juízos e processos de interacção.

Centrando o assunto num só momento, sem avaliar variações, apenas entendendo o sentido, ou que poderá ser o sentido de desenho a sério, é a minha pretensão. Sem rotular categoricamente os intervenientes.

Quando o anúncio da frase é feito no plural, revela em si, não só uma ideia de protecção em relação ao grupo turma ("quando é que nós fazemos desenhos a sério?", o empenho pessoal é protegido tendo em conta os valores e normas do grupo turma, ou então fá-lo para criar estatuto) mas, demonstra uma ideia de função social, já tão enraizada em princípios explícitos e implícitos que não é mais, do que resultado de uma normalização. A frase é estabelecida como resultado de acções sociais instituídas. A aluna expressa-se usando o grupo turma. Assim como, o professor pode reagir usando e responsabilizando a instituição.

A aluna reage não porque se preocupa com o processo da instrução, mas porque se preocupa com o hábito constante de fazer desenhos a sério. A relação com o saber está presa a uma concepção de “desenho a sério” que não consegui determinar se é imposta pelo senso comum ou por uma distorção na aprendizagem.

Aparentemente, o que se apresenta como errado é falta de adaptação de educação e do ensino à natureza psicológica da criança ou adolescente. O naturalismo pedagógico provavelmente colocava a questão de um outro modo: não é prematuro realizar este exercício, se ele está longe da vida concreta e quotidiana da aluna?

Colocar o Desenho longe do mundo real é o que acontece na prática ao longo do tempo dos ciclos de ensino. O aluno é desde cedo instruído por ideais errados sobre o Desenho, não é orientado desde criança por um especialista em Desenho (em Artes Visuais ou Plásticas), durante a sua educação constrói um conjunto de experiências desconexas e distintas conceptualmente.

A ideia do Desenho a sério é o resultado de um espírito forçado que não teve por objectivo uma determinada formação doutrinária. Do inquérito diferimos que 6% dos alunos não tiveram a disciplina de Educação Visual no 9º ano, num percurso sintomático de um sentido de expressão artística não deveriam existir interrupções na doutrina. A distorção perceptiva é o conteúdo do canal de comunicação entre a aluna e o professor, a sua interrogação não é no rigor da informação um juízo crítico, é fruto de um desencontro entre o seu saber actual e a exigência de um programa.

O que poderia ser uma frase de consciência crítica de um aluno (média de idades é de 17 anos, deveriam ter adquirido segundo objectivos do ministério de educação um conjunto de competências) oriunda do existencialismo, não é porque declara uma distorção perceptiva gramatical quando diz desenhos a sério. É o ideal da aluna em oposição ao ideal do exercício.

A ideia do desenho a sério significa que as etapas do ensino e os programas de aprendizagem não coincidiram, não se regularam verdadeiramente nalgum momento, nem potenciaram a unidade do fenómeno de desenvolvimento interior e exterior do aluno. Os teorizadores têm tendência para orientar o estudo do acto de ensinar apoiando-se nas concepções de máquinas de ensinar e desprezam as influências interpessoais que se exercem na situação educativa. Como a função de um docente das artes visuais é não desprezar as relações interpessoais, a frase deve constituir motivo de uma análise pedagógica.

É uma situação que acontece a todos os professores do grupo das Artes Visuais e, a todos os professores de outras disciplinas. Serem confrontados com interrogações deste género é prática comum, e o professor não se deve alhear-se de aceitar e considerar a opinião viva e espontânea dos alunos. A sua função é transmitir saberes que possam ser desenvolvidos pelas competências dos alunos. A construção do “desenho a sério” não pode ser imposta pela escola, nem pelo professor, deve ser resultado de experiências visuais e culturais.

O juízo crítico da aluna deveria ser de outra ordem, não deveria ter sido ao nível do significado mas sim, do significante. A opinião devia formular, anunciar, desencadear uma acção ou intenção formadora em relação aos parceiros da interacção, isto é, a interrogação devia entender um nível superior e não reduzir o exercício a um ideal segundo o seu próprio código gramatical normalizado. Mesmo que a sua faculdade de julgar, entre a crítica da razão pura e da razão prática não fosse de orientação formadora ou mesmo contestatária, deveria possuir as leis universais e imutáveis de um desenvolvimento individual no domínio intelectual e moral. O conceito de “desenho sério” já deveria estar resolvido em etapas anteriores. Só demonstra mais uma vez, as perdas de um sistema social focado apenas no ensino de competências em detrimento da experiência verdadeira. Esta atitude compreende um desvio na revelação do exercício, ao contrário dos mestres gregos que orientavam o discípulo através de uma vontade própria do discípulo ao encontro da luz da revelação, aqui a aluna não espera pela revelação e a meio do exercício interroga através de um impulso.

Esta análise não visa qualquer tipo de censura mas descortinar o sentido oculto. O professor não deve, segundo Agostinho da Silva, abstrair-se do que há de mais vivo e de mais urgente à sua volta, deve animar as lições com experiências inéditas e com uma constante ligação ao mundo real. Este exercício constituiu uma experiência nova para a maioria dos alunos, apenas 19% dos alunos diziam já ter conhecimento. Este número traduz mais uma vez o carácter normativo, adaptativo e regulativo da acção ensino-aprendizagem, regular todos pelo mesmo objectivo prescritivo. Agora sabemos que 19% dos alunos não necessitavam de passar por esta experiência mas avançar para outro nível. O erro reside no modelo de aprendizagem que não contempla o aluno como um indivíduo único, nem contempla liberdade para a escola, nem o próprio professor em organizarem os seus programas em função de adoptar os processos de ensino que lhes parecem mais convenientes.

De qualquer modo os dados do inquérito anunciam que 81% dos alunos perceberam o objectivo do exercício porque a explicação foi clara e 73% considerou o exercício um “desenho a sério”, os restantes 27% consideraram que não foi um “desenho a sério”.

“As escolas da Dinamarca não são o produto de uma doutrina científica da educação nem têm nada que ver com qualquer sistema pedagógico cuidadosamente delineado (...) os seus fins e métodos são sempre determinados pela vida do povo de que partiram e desejam servir” Agostinho da Silva (1941:13).

Nos seguintes dados do questionário, 87% dos inquiridos consideraram que os exercícios da disciplina de Desenho A são “desenhos a sério”, 13% afirmaram o contrário. Em relação á ideia de “desenho a sério” 81% afirma estar relacionado com a atitude pessoal perante o desenho e 19% com o resultado final do desenho.

E, na última questão sobre quando um desenho é um “desenho a sério” (os alunos poderiam escolher mais do que uma opção) os resultados foram os seguintes: 22% responderam que é sério quando se dá importância pessoal, 21% quando se cumpre o que se quer (não definimos se ao nível pessoal ou imposto pelo outro), 19% devido ao uso da imaginação, 15% quando é honesto, 5% quando é metódico, 5% quando o grau de dificuldade é maior, 5% responderam outra resposta, 4% quando é obra de arte, 3% quando é realista e 1% quando é para avaliação. No quadro das respostas optei por colocar, umas direccionadas para o resultado final de um desenho e outras que se situam no campo de processo do desenho. Umas no campo ideal, racionalistas, e outras no campo do empirismo, existencial, que se situa dentro do processo do desenho. Direccionamos respostas para questões individuais, o carácter sério do desenho dependerá da importância que cada indivíduo atribuir.

O sentido da situação pedagógica está alicerçado numa ideia da nova educação mas tem uma tendência demasiado funcional, esquecendo a expressão cultural como elemento participativo e activo de cada indivíduo. Existe uma propensão na maioria das respostas dos alunos em apontar o sentido de um desenho para o seu significado interior, o que significa que as orientações programáticas não estão tão longe do mundo real, algum efeito fazem.

A minha visão pessoal é bastante diferente dos inquiridos, não por crença mas pelas referências históricas, percursos pedagógicos e análises de outros autores.

A função estritamente social não cria felicidade no indivíduo, tem de se realizar num nível interior, numa função de nível cultural.

É errado a ideia de fazer passar todos pelos mesmos moldes, e atribuir um interesse uniforme a todos. Deveria, como refere M. Montessori (*cit. in* Helena Briososa Mota e Margarida Larcher Carvalho, 1996), a escola preocupar-se em satisfazer os gostos de cada um dos alunos, com disciplinas específicas, especiais, criando a diferenciação de modo que exista variedade de tendências e de ocupações para que o indivíduo reconheça o seu lugar no social. E, tal como Luís Sepúlveda (2007) encontrou de um autor anónimo em Bergen Belsen gravada numa pedra uma frase que dizia: “Eu estive aqui e ninguém contou a minha história”, o professor não deve em circunstância alguma ser indiferente à história de cada aluno...

Bibliografia:

ARNHEIM, Rudolf (1997), *Para uma psicologia da arte & Arte e entropia*. Lisboa: Dinalivro.

ARNHEIM, Rudolf (1990), *O Poder do Centro*. Lisboa: Edições 70.

ADORNO, Theodor W. (2003), *Experiência e Criação Artística*. Lisboa: Edições 70.

ADORNO, Theodor W. (1982), *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.

BENJAMIN, Walter (1992), *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio de Água.

CAGE, John (2000), *Colour and Meaning: Art, Science and Symbolism*. London: Thames & Hudson, 55.

CALDAS, José, & PACHECO, Natércia (1999), *Teatro na escola. A nostalgia do inefável*. Porto: Quinta Pareda/Ministério da Cultura.

CALABRESSE, Omar (1986), *A Linguagem da Arte*. Lisboa: Presença.

CARNEIRO, Alberto (2009), *As árvores como os rios correm para o mar*. Matosinhos: ed. Galeria Municipal de Matosinhos/Câmara Municipal de Matosinhos.

CARNEIRO, Alberto (2001), "O Desenho, projecto da pessoa", in PACHECO, Natércia, TERRASÊCA, Manuela, & LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre ensino artístico*. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

CARVALHO, Angelina, & TERRASÊCA, Manuela (1993), "Em torno das práticas avaliativas do 2º ciclo", in Carlinda Leite, et al., *Avaliar a Avaliação*. Porto: Ed. ASA.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2005), *Da Ética à Utopia em Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CARVALHO, Adalberto Dias de (2004), *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

CORREIA, José Alberto, & MATOS, Manuel (orgs.) (2003), *Violência e Violências da e na Escola*. Porto: Edições Afrontamento.

DELEUZE, Gilles, & GUATTARI, Félix (2006), *Rizoma*. Lisboa: Assírio & Alvim.

EDWARDS, Betty (2004), *The New Drawing on the right side of the Brain*. New York, Tarcher Penguin.

EDWARDS, Betty (2004), *Color: a course in mastering the art of mixing colors*. New York: Tarcher Penguin.

FOUCAULT, Michel (1992), *O Que é um Autor?* Lisboa: Veja.

FOUCAULT, Michel (1976), *La Volonté de Savoir*. Paris, Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1975), *Surveiller et Punir. Naissance de la Prison*. Paris, Gallimard.

GIL, José (1996) *A Imagem – nua e as pequenas percepções*. Relógio de Água. Lisboa.

ITTEN, Johannes (1996), *Art de la couleur*. Wemding: Larousse-Bordas.

ITTEN, Johannes (1995). *Le Dessin et la Forme*. Paris: Dessain et Tolra.

LEITE, Carlinda & FERNANDES, Preciosa (2002), *A avaliação da aprendizagem dos alunos. Novos contextos, novas práticas*. Porto: Edições ASA.

LEITE, Carlinda, & TERRASÊCA, Manuela (2001), *Ser professor/a num contexto de reforma*. 3ª edição, Porto: Edições ASA.

LESNE, Marcel (1977), "Modos de trabalho pedagógico", in *Trabalho pedagógico e formação de adultos*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 236-240.

LYOTARD, Jean-François (1999), *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações D. Quixote, Lda.

LOURENÇO, Eduardo (2003), "Civilizações e Conflito de Identidades", in *Globalização, Ciência, Cultura e Religiões, Actas de conferências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 85-90.

MATOS, Manuel Santos (1999), *Teorias e Práticas de Formação*. Porto: Ed. ASA.

MATOS, Manuel Santos (1999), "A Avaliação entre o Trabalho e a Reflexão", in CORREIA, J.A. (orgs.) *Formação de Professores – Da racionalidade Instrumental à Acção Comunicacional*. Porto: Edições ASA.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1999), *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Editora Martins Fontes.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1996), *Sens et non-sens*. Paris: Éditions Gallimard.

MERLEAU-PONTY, Maurice (1982), *O Olho e o Espírito*. Lisboa: Vega.

MOTA, Helena Maria Biosa, & CARVALHO, MARGARIDA LARCHER SANTOS (1996), *Uma introdução ao Pensamento Pedagógico do Professor Agostinho da Silva*. Lisboa: Hugin Editores, Lda.

NANCY, Jean-Luc (2002), *La Création du monde, ou la mondialisation*. Paris: Galilée.

PACHECO, Hélder (1995), *Vistas do meu quinteiro*. Lisboa: Editorial Notícias, 9.

PACHECO, Natércia, TERRASÊCA, Manuela, & LEITE, Elvira (Orgs.) (2001), *Os desenhos do desenho nas novas perspectivas sobre ensino artístico*. Santa Maria da Feira: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação/Escola Especializada de Ensino Artístico Soares dos Reis.

PACHECO, José Augusto (1996), *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto Editora.

PERRENOUD, Philippe (1995), *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

POSTIC, Marcel (1991), *O Imaginário na Relação Pedagógica*. Rio Tinto: Ed. Asa.

POSTIC, Marcel (1990), *A Relação Pedagógica*. Coimbra: Coimbra Editora, Limitada.

RIBEIRO, António C. (1990), *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999), *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

ROLDÃO, Maria do Céu (1999), *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa, DEB / ME.

ROLDÃO, Maria do Céu (2005), *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores*, (3ª ed.). Lisboa: editorial Presença.

SEPÚLVEDA, Luis (2007), *As Rosas de Atacama*. Porto: Asa Editores.

SILVA, Agostinho da (1930), "A Religião Grega", In Instituto Cultura Antiga, Vol.79. nº5 pub. em separata. Coimbra: Imprensa da Universidade.

SILVA, Agostinho da (1933), *Miguel de Eyquem, Senhor de Montaigne*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

SILVA, Agostinho da (1939), *O método de Montessori*. Lisboa: Editorial Inquérito.

SILVA, Agostinho da (1941), *Sanderson e a Escola de Oundle*. Lisboa: Editorial Inquérito.

SILVA, Agostinho da (2000), *Obras de Agostinho da Silva. Textos Pedagógicos I*. Lisboa: Âncora Editora.

SILVA, Agostinho da (2000), *Obras de Agostinho da Silva. Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora.

SOUSA, Rocha de (1995), *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Universidade Aberta.

TERRASÊCA, Manuela (2007), "Das relações teatro/escola e dos modos de ser dos seus profissionais". in Natércia A. Pacheco, José Caldas, & Manuela Terrasêca (Orgs.), *Teatro e educação: Transgressões disciplinares*, (pp. 95-104). Porto: Afrontamento/CIE.

Documentos consultados:

Programa de Desenho A – Curso científico-humanístico de Artes Visuais 10º, 11º e 12º ano (2001). Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino secundário.

